André Giordan, Claire Hébert-Suffrin
et Bernadette Arnaud
Coordination

Apprendre en réseaux

Co-rédacteurs

Annie Bur, RERS Denfert Paris 14e
Pierre Caro, Réseau d'associations, Nantes
Bernadette Cheguillaume, RERS Toulouse
Marie-Thérèse Dugué, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle
André Giordan, Université de Genève,
Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences (LDES – FPSE)
Claire Héber-Suffrin, co-fondratrice des RERS
Elisabeth Heutte, RERS Chalon-sur-Saône
Marie-Odile Leprince, RERS d'Elbeuf
Philippine Morandini, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle
Thérèse Tessier, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle

©touscitoyenschercheurs

Ce livre numérique est le produit d'une première étude réalisée par Annie Bur, Pierre Caro, Bernadette Cheguillaume, Marie-Thérèse Dugué, André Giordan, Claire Héber-Suffrin, Elisabeth Heutte, Marie-Odile Leprince, Philippine Morandini et Thérèse Tessier dans le cadre d'un appel d'offres du FNDVA (Fonds National pour le Développement de la Vie Associative). Cette recherche avait été suscitée par Claire Héber-Suffrin qui avait réuni ces divers participants. La première écriture a été reprise et coordonnée par Bernadette Arnaud et André Giordan.
Dans un deuxième temps, le contenu de ce travail a été complètement revisité et repris par André Giordan pour le rendre plus adapté à un format livre grand public centré prioritairement sur l'apprendre dans les réseaux. Claire Héber-Suffrin enfin, l'a relu et complété.

REMERCIEMENTS

aux membres des Réseaux qui ont participé à l'étude, répondu aux interviews, communiqué leurs outils, réagi par des messages Internet, etc.

François, RERS Asnières
Dominique, RERS Chelles
July, RERS Bourges
Michèle, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle
Marie, RERS Parthenay
Valérie, Serge, RERS Vincennes
Babeth, MRERS Evry
Françoise, Marie-Françoise, Marie-José,
Christine, Hélène, Nicole
RERS Denfert 14e
Nadine, Catherine, Evelyne, Régine, Françoise et Martine
RERS Belleville-Ménilmontant
Atika et Meryam du RERS
et de l'Association Culture et Loisirs de Safi au Maroc
Odette RERS de Chalon-sur-Saône
Françoise RERS de Saint-Jean-de-la-Ruelle
Evelyne, Marie-Ange et Soraya RERS d'Elbeuf
Jilalli RERS d'Evry

INTRODUCTION

Dans un contexte socio-économique où l'individualisation et la réduction des échanges à la seule sphère de l'économie « marchande » risquent de devenir des valeurs dominantes, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) apparaissent comme une alternative en termes de lien social et d'engagement bénévole, mais aussi de mode de transmission reconnu des savoirs dans une dimension d'Education populaire.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont nés dans une école d'Orly, au début des années soixante-dix. Aujourd'hui, ils essaiment partout dans le monde : il existe quelque 700 réseaux regroupant quelques 100 000 personnes, d'Europe en Amérique, en passant par l'Afrique L'idée peut paraître simple : « je t'apprends à greffer des arbres » et « tu apprends, à qui est intéressé à écouter Schubert », « nous échangeons nos savoirs… […] apprendre, c'est chercher des réponses aux questions que l'on se pose […] et aider quelqu'un à apprendre ce que l'on sait c'est mettre au jour ses propres ignorances [1]».
La démarche des RERS s'appuie originellement sur des principes pédagogiques inhabituels, enracinés dans les pratiques de l'Education populaire et ancrés dans une expérimentation de terrain. La relation enseigné-enseignant est revisitée, le rapport au savoir interrogé. A cet égard, le colloque du MRERS[2] (Mouvement des RERS) de 1996, intitulé *Apprendre et faire société*, dit bien ce lien entre la volonté d'une pédagogie singulière affirmée et celle d'une construction alternative des rapports sociaux.

Dans les nombreux témoignages, récits d'apprentissage et d'échange rapportés à l'occasion de cette rencontre, puis réunis dans un ouvrage commun, *Partager les savoirs, construire le lien*, dans les différentes études réalisées par le MRERS comme dans les ouvrages de Claire et Marc Héber-Suffrin, on retrouve le contenu de cette autre façon de considérer le savoir et les savoirs, c'est-à-dire une transmission en parité et en réciprocité.
Ainsi, dès 1981[3], Claire et Marc Héber-Suffrin mettaient en évidence l'intérêt pour l'école et la cité environnante d'enrichir l'enseignement par la mise en œuvre de la pédagogie des RERS dans leur ouvrage l'Ecole *éclatée*. *Le Cercle des savoirs reconnus*

[1] A partir des ouvrages de Claire et Marc Héber-Suffrin.

[2] Depuis 2009, le Mouvement français des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs s'appelle FORESCO (Formations réciproques, échanges de savoirs, créations collectives.

[3] A partir de leur expérience fondatrice du premier Réseau, à Orly, de 1971 à 1976.

note, quant à lui, l'importance de l'ouverture sur un projet de transformation sociale, à la fois utopique et réaliste, porté par de la réflexion théorique et de l'expérimentation pratique.
Une *Etude sur l'engagement bénévole dans les RERS,* réalisée en 1991, soulignait l'impact de la « proposition » spécifique des RERS en matière d'apprentissage et de formation. D'autres études ont permis de décrire et de comparer les modes d'apprentissage au niveau européen. Le projet *Echange* s'est attaché à mettre en évidence le rôle des intermédiaires, des tuteurs et de « l'acteur collectif » dans l'ouverture vers de nouvelles formes sociales de circulation et de construction des savoirs. Enfin, l'étude AFREROLE (*Autoformation, Formation Réciproque en Réseaux Ouverts et Lutte contre l'Exclusion*) a mis en lien ces différents aspects à partir de l'analyse de récits d'expérience de participants aux RERS.
Ainsi, entre les individus, entre les individus et la société, entre les « je » et d'autres « je », entre les « je » et les « nous » du Mouvement des Réseaux, mais aussi entre les « je » et les « ils » de la société, de nouveaux rapports sont souhaités et construits : échange, partage, solidarité, parité, des relations " recherchées et avouées ».

Ce mouvement n'est pas isolé et s'inscrit dans la recherche d'un « mieux-vivre », d'une alternative d'économie solidaire et d'une reformulation de l'Education populaire. « La définition, la production, les modes de transmission, de partage et de mise en commun du " savoir ", tout cela est désormais l'enjeu d'un conflit central ». Cette autre façon d'apprendre et d'enseigner est souvent évoquée avec bonheur, confiance retrouvée, valorisation et reconnaissance. Mais peut-elle, comme elle l'est souvent exprimée, rester à l'état d'intuition, de feeling, d'essais et d'erreurs ?
La « transmission de savoir » directe, d'individu à individu, a longtemps été quasiment la seule façon d'apprendre. Au Moyen Age, les métiers – ou « corporations » – assuraient la transmission des savoirs techniques, le maître formant l'apprenti. Mais la société était alors fortement hiérarchisée, et cette transmission s'inscrivait dans un rapport de domination. Petit à petit, des relations plus paritaires se développèrent, en rapport avec l'évolution générale de la société : le compagnonnage, les loges maçonniques... Ces dernières ont même déterminé, puis transmis, nombre de règles méthodologiques strictes, propres à favoriser les échanges.
Le Mouvement des RERS, dans sa Charte fondatrice, s'inscrit dans cette lignée. Mais il va plus loin, puisqu'il introduit la règle de la réciprocité ; c'est là sans doute que se situe l'apport original de ce Mouvement, prenant à contre-pied la norme scolaire. L'organisation en réseau, d'autre part, propose une forme de coopération sociale rompant avec les modes d'organisation traditionnelles. Pas de hiérarchie entre les membres des réseaux, mais des liens « horizontaux » qui font écho aux mutations sociales en cours.
L'introduction des échanges, des offres et des demandes permet de saisir la rencontre avec d'autres pour structurer son savoir, mais aussi sa conscience de savoir. Au cours des échanges, chacun apprend : sur l'objet de l'échange pour le demandeur, sur le savoir avancé et ses enjeux pour l'offreur. Ce dernier, en préparant l'échange, « apprend pour répondre à ses propres questions » ou à celles du demandeur : « pour enseigner, on est obligé de faire des recherches ». Du désir est introduit dans chaque questionnement. Du désir d'apprendre, dont on peut découvrir – ô paradoxe ! – qu'il n'est pas antinomique des contraintes et des efforts nécessaires.
De plus, chaque échange permet de contextualiser chaque savoir, d'en décrire les modalités, les champs d'application et les limites. « Je découvre que... mes savoirs sont

traversés, troués, limités par des ignorances. Que c'est dans chacun des savoirs dont je me parle que je suis à la fois savante et ignorante » Le demandeur devient ainsi non seulement acteur, mais aussi « auteur » ou « co-auteur » de ses savoirs et « de sa conscience de ses savoirs, de sa propre relation à ses savoirs [4]».
Toutefois, ces principes doivent être interrogés, évalués pour mutualiser l'expérience, la transmettre et la travailler dans un mouvement de démarche réflexive. Un modèle pédagogique propre aux RERS peut-il être construit et proposé ? Peut-on – et doit-on – mesurer, reconnaître et comprendre les conditions d'efficacité de ces pratiques singulières pour « capitaliser » et « mutualiser » les expériences et enfin théoriser pour proposer des outils aux futurs animateurs ? Les participants, étant à la fois offreurs, demandeurs et médiateurs, participent collectivement à la formation, ce qui bouscule le schéma classique de la hiérarchie enseignant/enseigné, salarié/bénévole, administrateur/bénévole des associations.

A la suite du colloque du Mouvement des RERS de 1996 « *Apprendre et faire société* » et l'intervention d'André Giordan, un groupe s'est constitué, à partir de 1998, autour de cet auteur et du thème des processus d'apprentissage dans les RERS : les facteurs de réussite, les critères d'évaluation et l'analyse des effets de la réciprocité. Peu à peu, s'est dessiné dans ce groupe, deux ans après le début de la recherche, le désir et la nécessité de laisser des traces. Mais au-delà des traces, il s'agissait de se donner les moyens de produire des écrits afin d'évaluer et de transmettre un travail de recherche[5].

Depuis la fin de cette étude, quatre « événements » porteurs de réflexions, ont permis de continuer la réflexion collective dans les RERS :

- Autour d'André Giordan, un nouveau groupe (composé de certains des membres du groupe Apprendre) s'est constitué autour de la question : « De quels savoirs avons-nous besoin pour vivre maintenant ? Quels savoirs émergents pourraient être travaillés socialement ? [6]»
- Deux ouvrages[7] sur les pratiques d'échanges réciproques de savoirs à l'école ont été produits collectivement par des acteurs de l'école ; ainsi qu'un ouvrage, lui aussi collectif, sur l'intérêt du croisement entre l'université et la formation réciproque.
- En 2008, une rencontre internationale a réuni, à Evry, des acteurs de RERS de différents pays autour de la question : « En quoi la réciprocité construit-elle des solidarités ? » Des

---

4 Claire Héber-Suffrin, 1998, *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*, paris, Desclée de Brouwer.

5 En 2000, avec l'arrivée de l'appel d'offres pour la réalisation d'une étude financée par le FNDVA (Fonds National pour le Développement de la Vie Associative), le groupe de recherche a trouvé là l'opportunité de réaliser son projet de collecte et d'analyse des récits d'apprentissage et d'itinéraire dans les RERS. Ce fut la possibilité de prendre de la distance par rapport à une pratique quotidienne. Une telle attitude permet d'enrichir la réflexion menée dans les RERS par les apports théoriques d'un chercheur et homme de terrain de l'Apprendre, d'utiliser les outils théoriques propres aux RERS et, ensemble, d'en créer d'autres à l'intention de l'Education populaire et de l'éducation nationale.

6 André Giordan et Claire Héber-Suffrin (coordination, Groupe Savoirs émergents, 2008, *Les Savoirs émergents –Quels savoirs pour aujourd'hui ?*, Nice, Ovadia.

7 Claire Héber-Suffrin (coordination), 2004, *Echanger des savoirs à l'école – Abécédaire pour la réflexion et l'action,* Lyon, Chronique sociale.
Claire Héber-Suffrin (coordination), 2005, *Pratiquer la formation réciproque à l'école – Quand l'échange de savoir est au centre du système scolaire*, Lyon Chronique sociale.
Claire Héber-Suffrin (coordination), 2004, *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent – Histoires singulières et histoire collective de formation*, Paris, L'Harmattan.

Actes ont été publiés sous forme de CD (517 pages. Un groupe franco/québécois travaille à en faire un ouvrage.

- Enfin, Claire et Marc Héber-Suffrin ont publié, en 2009, dans une collection dirigée par André Giordan : *Savoirs et Réseaux – Se relier, Apprendre, Essayer,* pour répondre à la question : en quoi ces Réseaux de savoirs sont-ils d'actualité ?

Le travail présenté ici, autour de « l'Apprendre » souhaite mettre en évidence la particularité des RERS de proposer de nouvelles formes d'engagement associatif, de bénévolat, et leurs capacités à renouveler les pratiques pédagogiques. Un autre objectif de l'étude est de souligner la complexité des savoirs et l'émergence de nouveaux savoirs circulant dans les RERS. L'enjeu est

- d'approfondir le rôle d'accompagnement des animateurs de RERS ;
- de pointer les outils d'organisation qui favorisent l'ouverture (en termes de savoirs et de personnes) ;
- et de faire des propositions d'outils pour que les participants circulent dans les savoirs et fassent circuler les savoirs.

PARTIE 1

Apprendre en réseau… oui mais comment ?

Chapitre 1

L'INTENTIONNALITE, MOTEUR DE L'APPRENDRE

« Seul l'apprenant peut apprendre ! »[8] Cette apparente évidence est cependant riche de questionnements. En effet, pour favoriser une situation d'apprentissage, y compris en échanges réciproques ou en réseaux, les *conceptions* sur le savoir envisagé, sur la façon de l'enseigner, les motivations sur le savoir en jeu, le sens que donne la personne à l'acte d'apprendre, ont une importance considérable sur l'acte d'apprendre. Tout doit être interrogé ! Dans ce que ressentent et expriment les apprenants, « quand on les écoute... !, il y a une quantité de mesures à prendre pour mettre en place des conditions plus favorables à l'apprentissage [9]».

« J'ai toujours eu envie, soif d'apprendre », « J'ai toujours eu envie d'échanger un savoir ». Ces deux phrases écrites après une expérience d'échanges de savoirs en formation sont les deux facettes d'une motivation à « l'apprendre ». Apprendre signifiant aussi bien enseigner qu'être enseigné. Qu'y a-t-il derrière cette envie, cette soif, quels sont les moteurs à l'origine d'une offre ou d'une demande de savoir ? Quelles relations à soi, aux autres les échanges de savoirs façonnent-ils?

L'échange, comme projet

Dans les RERS, les types de savoirs sont très variés, allant des « savoirs formels, académiques et théoriques aux savoirs pratiques, d'action et méthodologiques et aux savoirs existentiels, portant sur le sens et les valeurs[10] ». Mais, quel que soit le savoir échangé, cette « relation d'échange est toujours située dans un contexte social qui lui donne un sens. En brisant les barrières d'âges, de classes sociales, d'ethnies, les rencontres multiples que suscitent les réseaux donnent à ceux qui le désirent les moyens de s'inscrire dans un projet (de " faire", de " moment", de " vie ") [11]».
Toute personne est en situation sociale « particulière » dans son travail, dans sa vie familiale et citoyenne, dans ses loisirs. Une demande de savoir émerge alors, par nécessité professionnelle, pour se perfectionner et adapter un savoir dépassé ou pour se

8 André Giordan, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin
9 Hélène Trocmé-Fabre, 2001, *L'acte d'apprendre à l'écoute des recherches actuelles*, in *Partager les savoirs, construire le lien*, p. 79
10 Pascal Galvani, 1999, rapport *AFREROL*E, op. cit.
11 André Giordan, 2000, op. cit., p. 214

faire plaisir, réaliser une passion, un rêve, se former, s'enrichir ou simplement avoir des relations sociales.
Le contexte professionnel est très souvent cité et utilisé pour une première offre : c'est une façon rassurante d'entrer dans la démarche avec l'appui d'une expérience déjà vécue, l'offreur se sentant « qualifié » pour transmettre son savoir.

> *" Par rapport à la façon dont je transmets, je ne saurais pas dire. J'ai offert surtout des choses très concrètes, très pratiques; je les offre parce que ça relève de ma technique professionnelle, si on peut dire. Donc je suis très tranquille. "*

> *" Je me souviens de mon entrée dans le Réseau d'Échanges Réciproques de Saint-Jean-de-la-Ruelle. Thérèse me demande quels savoirs je peux offrir... Tout de suite je pense à ma profession : infirmière dans un service d'urgences à l'hôpital d'Orléans. "*

La possibilité offerte à toute personne de choisir le savoir qu'elle souhaite transmettre ou recevoir lui permet de s'exprimer en confiance dans un domaine personnel, intime, connu, déjà expérimenté, même si la peur de « se lancer » dans une telle aventure subsiste et qu'on vit *" un premier échange comme un apprivoisement ".*

Les considérations de compétences, de génération, de niveau culturel ou social passent au second plan par rapport au projet qui réunit les participants de l'échange, ce qui facilite les relations :

> *" Ça m'a permis d'avoir des relations plus faciles avec les gens, parce que je n'étais plus axée sur la personne, mais sur ce qu'elle faisait, sur ce qu'on faisait ensemble ; ça change forcément les relations. Il y a des gens sur lesquels on peut avoir des préjugés un peu négatifs, mais quand on est dans l'échange, on n'y pense plus. "*

Toute personne a ainsi la possibilité, quasiment sur le coup – qui peut être un coup de cœur -– de réaliser ce besoin, cette passion jamais osée, ce désir inavoué puisqu'on ne lui oppose pas de barrière de diplôme, d'âge, de milieu social, de nationalité, d'identité ou de moyens financiers.

> *" Il y avait aussi bien des femmes riches que des femmes pauvres […] Les femmes riches qui venaient avaient 50, 55, 60 ans, mais la différence d'âge n'affectait nullement la rencontre des femmes* (apprentissage de la lecture et de l'écriture à des femmes dans un RERS marocain) […] *Des gens qui ont des domestiques à la maison viennent les inscrire pour le cours d'alphabétisation et les emmènent pour qu'elles apprennent. "*

Dans cet échange, l'offreuse découvre une réalité sociale qu'elle ne soupçonnait pas : elle ne pensait pas que des gens étaient capables de se rendre compte de l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leurs domestiques et d'agir en conséquence.

La convivialité étant privilégiée dans les échanges, les demandes de savoir se font plus librement, plus en confiance :

> *" Il n'y a pas de contrainte, pas d'école. " ; " On n'est pas noté non plus, on n'est pas jugé. " ; " On est sur un pied d'égalité, face au savoir, on a des points forts et des points faibles. Ça peut faire tomber les préjugés. "*

On souligne l'importance et l'efficacité de la relation humaine:

> *On peut poser toutes les questions qu'on veut à l'offreur. Un livre, ça ne répond pas. " ; " On retrouve ce savoir-vivre, ce savoir-être, le dialogue, quoi. "*

Dans l'enseignement traditionnel, conventionnel, l'apprenant – le plus souvent un enfant ou un jeune adulte – doit s'adapter au programme, au savoir plus ou moins imposé dans sa forme et son contenu. l'école met en avant le savoir et l'apprentissage alors que les RERS mettent tout autant en avant l'affectif, le relationnel que le savoir et l'apprentissage. De plus, le savoir scolaire est dépourvu d'histoire personnelle : quand le prof nous apprend le théorème de Pythagore, il ne nous dit pas comment il l'a appris. En formation continue et dans les échanges réciproques de savoirs, le savoir est proposé et adapté à la demande, aux besoins et aux intérêts de l'apprenant. Le savoir échangé prend alors tout son sens, car il est directement lié à un projet de vie.

> *" On part des demandes des femmes. Il y a quatre mois, elles ont demandé d'avoir un échange sur la ménopause; cette femme médecin est venue et nous avons eu un débat sur ce sujet. Les femmes ont parlé de leur propre problème (…). "" Il y a un professeur femme qui donne des leçons de religion, ce professeur a la spécialité de religion, elle a fait des études religieuses sur la religion musulmane. Elle vient chaque samedi, l'après-midi, rien que pour répondre aux questions des femmes. C'est toujours à partir des questions qu'elle réagit. "*

Des déclics, des événements peuvent survenir de situations qui n'auraient pu avoir lieu dans un contexte d'apprentissage traditionnel.

> *" En fait c'est moi qui ai rencontré Elisabeth de la Passerelle ; elle m'a parlé de femmes turques qui voulaient apprendre le français, mais en dehors de la maison de quartier qu'elles connaissaient déjà; elle m'a demandé si on avait quelqu'un. […] A la maison de quartier, c'est difficile. C'est fait par un professeur, Christiane, qui est certainement très compétente... Moi, j'ai vu le travail qu'elle leur fait faire... il faut déjà savoir lire, comprendre ce qui se dit... Pour certaines, c'est impossible. Donc, certaines y vont; elles apprennent quand même. Pour elles, je crois que je suis un complément, un truc de facilité peut-être, qui les aide à aller là-bas, tu vois. "*

Les participants aux échanges se voient offrir d'autres lieux, des relations différentes pour expérimenter d'autres façons d'apprendre et d'enseigner.

" En même temps, j'avais des difficultés à dessiner de manière réaliste. J'ai été plutôt dégoûtée par les apprentissages dans les ateliers traditionnels. "
" Ça t'amène à d'autres techniques, ça te fait prendre conscience de choses qu'on t'a toujours dites […] mais que tu n'étais pas capable de décrypter.

Les difficultés et les déceptions de cette offreuse en dessin l'ont poussée vers des alternatives pédagogiques qui lui permettront lors de l'échange de se mettre à la place des demandeuses et de leur proposer une méthode qui leur fera dire :

" J'ai l'impression que ça s'ouvre, que je respire et que je suis plus décontractée " ; " ça explique la fièvre que tu peux avoir quand tu dessines, où tu sens que c'est un peu en ébullition dans ta tête " ; " c'est ça qui est un peu révolutionnaire. "

Un contexte d'apprentissage d'un type différent de celui qu'ont pu connaître les demandeurs dans leur enfance peut pousser à une nouvelle tentative d'apprendre. La relation d'échange annoncée permet d'espérer une réussite, ou tout au moins un plaisir, un moment de convivialité.

" A l'école, on me disait que je dessinais mal, à part tout ce qui était géométrique. […] Pour le dessin, oui, je n'ai pas de bons souvenirs. Je ne me rappelle pas tellement qu'on m'ait valorisée en dessin, les enseignants me disaient que ce n'était pas bien […]. Maintenant, quand je suis des cours ou autres, j'ai envie de me sentir bien avec les personnes, je ne veux plus me forcer […]. J'ai eu trop de profs qui ne me convenaient pas, je veux choisir. A l'école, tu ne peux pas choisir tes enseignants, alors maintenant je n'ai plus envie de ça. "

Certains se donnent l'autorisation d'essayer encore, malgré ce qu'ils considèrent comme un âge avancé et leur crainte de ne pas y arriver :

" J'arrive à un âge bien avancé, je me suis passée de dessin toute ma vie, eh bien tant pis.
Et puis Françoise […] s'est présentée, et parmi ses offres, il y avait "le dessin", une nouvelle méthode qui donne confiance et qui s'adresse à des adultes qui n'y connaissent rien, qui ont peur"

Les participants aux échanges évoquent souvent la réception d'une proposition, une offre, comme une « tentation » qui pousse à oser apprendre, à se lancer et à renouer avec une activité abandonnée à cause de difficultés d'organisation matérielles et sociales.

" Françoise proposait un cours de dessin. Moi, j'étais tentée, comme toujours quand il y a du dessin. Elle avait un contact très étonnant, une passionnée retenue en fait. C'était assez tentant. […]. Mais ce qui m'intéressait dans la proposition de Françoise, c'était une approche du dessin, justement pour ceux qui sont mal à l'aise vis-à-vis de leur capacité à dessiner. Moi, par exemple, je ne suis pas capable de dessiner chez moi, parce que... je ne sais pas pourquoi... je n'ose pas...

"Je n'en faisais plus depuis quelques années, à cause des grossesses, des enfants en bas âge, je n'avais plus le temps. En plus, j'avais déménagé, je n'avais pas retrouvé de cours dans le quartier. "

Le contexte familial, la réalité sociale – et surtout politique – sont parfois très déterminants : les femmes du RERS de Safi, au Maroc[12], ont proposé des échanges suite à la Journée mondiale de la Femme et à une prise de conscience :

" […] le taux d'analphabétisme au Maroc est de 40 %, mais à Safi, c'est 60% " […]. " Notre projet a commencé à la suite d'une table ronde que le réseau avait organisé le 8 mars 1998 pour la Journée mondiale de la Femme.
Le réseau a organisé une table ronde sur les droits de la femme; chacune avait invité qui elle pensait. Il y avait aussi bien des intellectuelles que des analphabètes.
Notre réseau a invité toutes les associations de Safi.
Au moment de la discussion des ennuis des femmes, il y a une femme qui ne savait ni lire ni écrire qui a dit : "Vous avez parlé des droits de la femme, mais vous avez oublié les femmes analphabètes. "
On a dit : " Qu'est-ce que tu veux dire par cette question-là ? " Elle nous a répondu : " Par exemple, une femme analphabète, on lui donne un papier, elle signe sans savoir ce qui est écrit dans ce papier-là; quand elle l'a donné à quelqu'un à lire, elle apprend qu'elle a signé qu'elle était d'accord pour que son mari ait une deuxième femme."
Or, cette loi-là, c'est nous qui avons lutté pour avoir ce pouvoir-là. C'est-à-dire que l'homme n'a le droit de se remarier une deuxième fois que lorsque sa première femme lui donne ce pouvoir-là."

Poussées par la nécessité de participer à la vie familiale, notamment l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants, ces femmes ont exprimé le manque de savoir lire et écrire. Les RERS de Safi, par l'organisation d'une réflexion sur cette Journée de la Femme, ont permis que s'exprime ce manque et leur ont fourni l'occasion de se sentir moins marginalisées (d'autres femmes dans le monde sont dans la même situation). Oser sortir de l'oubli est un premier pas vers l'apprentissage. Une double prise de conscience s'est opérée, d'une part des femmes analphabètes sur l'importance de ce savoir, d'autre part de la future offreuse qui se sent brusquement et fortement concernée par cette situation :

" Alors ce jour-là, cette femme-là, elle m'a piquée dans le cœur, elle m'a fait un trou, oui, elle m'a fait un trou dans le cœur. Mais moi, je suis institutrice, je connais un peu comment diriger un enseignement.
" Alors j'ai pensé: pourquoi pas? Ne pourrait-on pas offrir un savoir pour ces femmes-là ? "

Offres et demandes naissent ainsi de l'explicitation et de la formulation de situations personnelles ou sociales vécues, autour desquelles une personne ou un groupe de personnes se reconnaît. Des projets mûrissent peu à peu, se construisent.

12 Depuis deux ans, le RERS de Safi est en lien avec un RERS de Toulouse, L'arc-en-ciel des savoirs. Les deux RERS se sont retrouvés du 20 au 27 avril 2001, au Maroc. Des interviews ont pu être réalisées à cette occasion.

" A la fin de la table ronde, on a souligné des points ; parmi ces points, on a promis qu'on va lancer le projet de donner l'alphabétisation dans notre association Culture et Loisirs par une prise en charge de notre Réseau d'échanges réciproques de savoirs."

Une autre caractéristique des RERS est de proposer à ses membres des réflexions autour de phénomènes émergents et de participer à la diffusion de " nouveaux " savoirs, de plus en plus nécessaires aux mutations actuelles. Ces savoirs ne sont enseignés ni à l'école ni dans un autre lieu institutionnel. L'exemple de l'échange sur le commerce équitable à Saint-Jean-de-la-Ruelle est significatif de cet aspect :

" C'est au cours de ces jours (du 27 avril au 13 mai 2001 a eu lieu la Quinzaine européenne du commerce équitable, avec publicité à la radio, dans les couloirs de la RATP…) que plusieurs participants au RERS ont eu connaissance de ce qu'était le commerce équitable. Ils ont eu envie d'en savoir plus et ont suggéré d'organiser un échange de savoir sur ce thème.
" près avoir trouvé une date (un samedi matin dans le mois de juin 2001), il nous restait à organiser l'échange.
Nous avons décidé d'organiser un petit déjeuner autour de produits du commerce équitable et autour de produits biologiques.

L'échange proprement dit s'est déroulé de la manière suivante :

- *Présentation succincte du projet RERS ;*
- *Présentation du groupe d'offreurs: Jean-Pierre, André, Dominique ;*
- *Présentation du groupe de demandeurs, chacun se présentant par ses offres et demandes en cours ;*
- *Petit déjeuner ;*
- *Echanges sous forme de questions/réponses ;*
- *Extension de l'échange aux problèmes d'exportation vécus par les Malgaches (représentés par Roger) et les Indiens (représentés par Ram).*

Les réseaux d'échanges de savoirs sont également un espace de reconnaissance sociale pour des savoirs. Ces échanges portent aussi bien sur des savoirs créatifs que symboliques relevant de dimensions intérieures. En inscrivant ces savoirs dans des échanges socialisés, les réseaux les font sortir de leur marginalité.
Les savoirs concernant ce que l'on nomme habituellement « le développement personnel » sont également marginalisés ou réservés à des professionnels. Les réseaux sont, là encore, un lieu de reconnaissance sociale et d'appropriation pour répondre à la quête de sens face à l'accroissement des situations anxiogènes liées à la société.

" Retrouver le goût de la lecture, sophrologie, accompagnement de personnes en fin de vie, échange sur nos lectures, étude de la théologie, parler des problèmes d'alcoolisme, philosophie du yoga, expression théâtrale, ateliers de créativité, groupe de parole sur la sexualité, expériences de vie, entraînement de la mémoire, jeux de rôles, jeux d'écriture, art du conte, analyse transactionnelle, connaissance de soi et des relations humaines d'après les écrits de Carl Rogers, diététique, écoute active, gestion du changement, gestion du stress, gestion et organisation, gymnastique cerveau mémoire, programmation neurolinguistique, relaxation, relaxation

sophrologie, relaxation yoga, santé, mécanisme de la maladie, fonctionnement du corps, stretching, yoga." [13]

Un échange sur le « stress » est représentatif de ces savoirs de développement personnel, il peut conduire directement à une éducation à la santé par le corps :

" Un groupe se réunit régulièrement, depuis le printemps 2001, autour du thème "gestion du stress". La personne qui a initié l'atelier a une formation de naturopathe et une expérience des démarches de développement personnel.
Après intervention de la médiatrice, l'objectif de l'atelier a été défini ainsi :

- *repérage de principes et de méthodes de gestion du stress en s'appuyant sur l'expérience de chacun (yoga, méthode " Vittoz ", massages, relaxation, etc.) ;*
- *lieu d'échanges des réflexions personnelles, lectures, expériences pratiques, stratégies de prévention ou de résolution ;*
- *Il s'agit d'un échange de savoirs collectif favorisant le mieux-être, non d'un travail à visée thérapeutique. "*

Certains échanges concernent des savoirs dont on peut dire qu'ils répondent au désir « d'apprendre un mode d'emploi des connaissances et des savoir-faire dans un système social que l'on sait utiliser », de ne pas laisser tout pouvoir aux experts. Ainsi, « chaque fois que j'apprends à me situer dans les relations sociales, dans la vie des groupes et des institutions, je gagne la capacité d'exercer un pouvoir sur ma vie intime et sociale[14] ».

" A la suite des récentes élections municipales, un membre du réseau a proposé un échange sur la "démocratie", après avoir constaté autour de lui les faibles connaissances des institutions politiques de ses concitoyens.
*Un groupe de sept personnes s'est retrouvé à plusieurs reprises. Une première réunion a permis un échange de points de vue sur l'idée de démocratie, mais aussi sur les contre-pouvoirs et les possibilités qu'a chacun de nous d'exercer sa citoyenneté. Lors des réunions suivantes, deux exposés ont été présentés, l'un sur les institutions de la V^e^ République, l'autre sur l'exercice du pouvoir dans d'autres démocraties (Etats-Unis, Suisse, Italie, Japon**). . "***

Rôle du sens dans l'intention d'apprendre

« Le sens n'existe pas en soi. Nous le créons avec toute notre histoire, nos projets, nos craintes, nos expériences antérieures. [15]» écrit Hélène Trocmé-Fabre (2001). L'échange peut être un moyen d'approfondir son parcours, de repérer ce qui a « joué ou pas » dans les apprentissages.

" Quand j'étais petite, il n'y avait pas de dessin, on n'en faisait pas. Et puis arrivée en seconde, donc j'avais 15 ans, l'adolescence, etc., j'ai changé d'école

13 AFREROLE, pp. 56 et 57
14 Claire Héber-Suffrin, *1998, Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 200
15 Hélène Trocmé-Fabre, 2001, op. cit., p. 82

et on a eu des cours de dessin. Je m'en souviens comme si c'était hier, or il y a quand même cinquante ans de ça! Bon, on a dû faire un dessin ; je l'ai fait, en tremblant un peu, parce que je n'avais jamais vraiment fait de dessin à part pour m'amuser à la maison, et la prof a fait le tour, elle a fait des compliments à certains et, arrivée vers moi, elle m'a dit: "Oh, ce que c'est mièvre!" Je m'en souviens encore... C'étaient des trucs un peu petits, un peu fignolés, il n'y avait pas le côté "artiste libre", etc. Et moi qui le faisais en tremblant, ça m'a fermée pour toujours... Bon, c'est peut-être facile de s'excuser comme ça, mais je m'en souviens comme si c'était hier... Je me suis dit "bon, de toute façon, je ne suis pas douée en dessin, et puis voilà..."

En effet, nous le voyons avec les exemples précédents, le sens émerge à l'occasion d'une sollicitation, d'une information, d'un événement qui interpelle et nous concerne personnellement : la Journée mondiale de la Femme pour des femmes marocaines, une offre de dessin pour des " coincées du crayon " qui n'ont toujours pas " digéré " cet échec, etc.

" Et dans ma tête ça a fait tilt, je me souviens même d'avoir rigolé avec l'expression "Eh bien, si c'est pour les coincés du crayon..." Je me considère tout à fait dans cette catégorie. Donc, pourquoi pas, après tout ? Elle l'avait présenté d'une manière sympathique, toute douce, toute gentille... Du coup, je me suis inscrite, et puis on a attendu un petit peu parce qu'elle était très prise, elle avait bien annoncé que ça n'aurait lieu que plusieurs mois après. "

Au départ il y a un désir, tendu vers un but, « *un projet : celui d'apprendre ».* Le contexte social et culturel qui environne un échange de savoir est tout à la fois stimulant, mobilisateur et porteur de sens. Stimulant dans *l'intention* d'entreprendre une action, apprendre ou transmettre ; mobilisateur quand l'intention se concrétise en *projet* nécessitant un temps de réflexion, d'information ; porteur de sens quand le projet se concrétise et qu'il s'agit d'aller « au bout » des choses.

Un échange grammaire : *" C'est pas par devoir. Parce que quand on veut faire quelque chose, si on n'est pas motivé, si on n'a pas forcément envie de faire ça, on est obligé de le faire donc le travail est bâclé. Mais là, j'avais une motivation, j'avais envie d'apprendre. J'étais d'ailleurs là pour apprendre. Je voulais avoir un train d'avance pour connaître un petit mieux la grammaire. Je voulais être en avance sur quelque chose. Juste m'enrichir moi et pouvoir peut-être apprendre à quelqu'un d'autre. Je pourrais même corriger quelqu'un d'autre. "*

Tout au long des étapes d'un échange, l'environnement social, familial, professionnel, les questionnements permettent la concrétisation de l'intention :

Echange " pharmacie de base à la maison " : " J'ai des enfants en bas âge. […] Je peux donner des idées sur la manière dont on peut ranger son armoire à pharmacie, quels sont les médicaments nécessaires, quels petits soins on peut soi-même effectuer (en matière de brûlure, coupure, température...)
J'ai toujours aimé chercher dans les livres quand je ne savais pas, j'ai toujours aimé apprendre.

J'ai un peu peur de me lancer dans cette offre de savoir, pourtant c'est une expérience qui me plaît, que j'ai envie d'essayer.
Je sais ce qu'il faut faire en cas de brûlure, par exemple, parce que je le vis pratiquement tous les jours dans mon service; en reprenant mes cours, lors de ma formation professionnelle, en consultant des livres de secourisme, je dois être capable de répondre aux questions qui me seront posées.
Me voici nommée ou plus exactement re-nommée "offreuse d'un savoir en pharmacie de base, utile à la maison". Mon offre est notée sur le tableau offres/demandes du Réseau d'Echanges réciproques de savoirs de Saint-Jean-de-la-Ruelle.
Quelque temps plus tard, Thérèse me recontacte : un groupe de femmes du quartier est intéressé par mon offre.
Nous nous rencontrons (Thérèse, plusieurs demandeurs et moi-même) pour mettre au point l'échange (jour, heure, nombre de demandeurs, matériel, etc.); pour la méthode, c'est à moi de voir ce qui me convient le mieux; on me fait confiance; c'est plus sécurisant pour moi de ne pas avoir de contraintes lors de mon premier échange.
Nous décidons ensemble des modalités de l'échange; il aura lieu dans dix jours.
Quelques jours avant l'échange, je vais à la pharmacie de mon quartier demander les prix des produits, s'ils sont remboursés par la Sécurité sociale; je demande à mon médecin traitant si mon savoir est correct.
Le jour où j'ai proposé mon savoir à Thérèse, je n'avais qu'une vague idée de ce qui allait se passer, comment j'allais m'y prendre, comment ma proposition intéresserait, comment j'allais répondre à la demande, quels effets l'échange produirait sur moi, sur l'autre, sur mon savoir appris, sur mon savoir transmis, sur mon savoir reçu.
Pendant l'échange, j'écoute, je découvre des gestes (massage des bébés), j'informe, je réajuste certaines pratiques, j'offre mon savoir. "

Comme l'écrit Bernadette Aumont (1992), « L'acte d'apprendre prend tout son sens quand il est articulé sur l'axe individuel qui va du désir profond aux objets-buts et situé dans un champ culturel et social hors duquel il n'a pas de réelle signification. Apprendre est […] une pratique et une recherche insérées dans un réseau d'interrelations… [16]». Il y a *désir de savoir* dans un premier temps, mais *l'intention d'apprendre* ne vient qu'avec une motivation particulière. Ensuite, pour aller de l'intention au *projet*, il faut justement du sens qui permettra de vaincre la peur, les appréhensions, les angoisses et les inhibitions qui sont autant de freins et de limites à l'échange.

Limites et conditions de la motivation

Pour préciser l'intention d'apprendre, on parle trop souvent de « motivation » dans les réseaux tout comme à l'école. Mais, d'une part, le vocable « motivation » est-il bien choisi ? D'autre part, les enseignants mais par extension les offreurs ne succombent-ils pas au syndrome de la « toute-puissance » ? Dans le même temps, n'ont-ils pas une

Bernadette Aumont, 1992, *l'Acte d'apprendre*, Paris, PUF, 302 p., page 265

conception trop simpliste du processus de l'apprendre, et par là n'éludent-ils pas les conditions pertinentes ?

La motivation est définie en termes « d'état d'activation » pour répondre à un motif à satisfaire. Dans l'espèce humaine, il existerait diverses sortes de motivations : satisfaire un besoin biologique (ex: la faim), des besoins sociaux (ex: la compétition), d'autres motivations sont dites cognitives (ex : la curiosité). C'est cette dernière qui est mise en avant à l'école et qui est reprise dans les réseaux. Pourtant ce mot n'est apparu dans notre langue qu'en 1845 ! La motivation est devenue dans le discours enseignant une « force magique ». C'est là que le bât blesse, et pour plusieurs raisons. D'abord car il renvoie à l'imaginaire du « bon élève », ce que beaucoup d'enseignants ont été ; dès lors, ils ne comprennent pas que les élèves ne puissent pas aimer ce qu'eux ont aimé ou au moins su faire. Ensuite, ce mot connote aussi, bien sûr, « besoin » que « volonté », il polarise le processus qui conduit à vouloir apprendre.
La situation commence à s'éclairer quand on remplace motivation par « désir d'apprendre » à condition qu'on écarte la gangue psychanalytique qui a enfermé cette expression, ou mieux par « *libido sciendi* » comme on le faisait au 18ème siècle. L'accent est alors mis sur l'appétit, la dynamique, le moteur de l'apprendre, le processus, autant de paramètres obligés. Sur le plan pédagogique, la question n'est pas réglée pour autant. Au moins, un temps et une réflexion propre deviennent indispensables en soi : comment faire naître un désir ? Comment le perpétuer ?
Malheureusement, il n'y a pas de solution, cela se saurait ! Tout est complexe, systémique, voire paradoxal en la matière. Tout part de l'intérieur de chaque personne, l'offreur ne peut rien à la place de chaque demandeur. Ce dernier est « auteur » de son propre apprentissage. Paradoxalement l'offreur, mieux le réseau, peut l'enclencher, l'engager, le réveiller, l'attiser... Pas par un coup de baguette magique… Non ! parce que quelque chose a été proposé et est entré en résonance avec le demandeur.
Les sources du désir d'apprendre sont multiples, nous ne pourrons les citer toutes ici (voir l'organigramme ci-joint). Elles sont spécifiques à chaque personne. Quelques caractéristiques cependant : les situations pédagogiques sont « désirables » si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles donnent l'occasion de faire des choix, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ou si l'individu se sent largement autonome. D'autres approches possibles peuvent s'appuyer sur le besoin d'identité du jeune. Sur des sujets rébarbatifs, comme les opérations, les symétries, les figures géométriques en mathématiques, les savoirs « passent » mieux si on permet aux élèves de s'identifier aux personnages qui ont travaillé ces savoirs, aux questions que ces derniers se posaient ou aux circonstances dans lesquelles ils les ont produites.
Le demandeur accepte même des pratiques très rébarbatives quand il est passionné par un sujet ou une visée ou parce qu'elle présente une signification particulière pour lui. Passionné, il peut travailler par lui-même, s'investir, donner de sa personne. Regardons les jeunes faire du skate ou du roller, il recommence des milliers de fois la même tâche. Elle n'est plus perçue comme un exercice simplificateur avec une progression ; et elle fait sens d'entrée !

L'écoute. Sur le plan pratique, il est souvent question de *décalage* entre l'offre et la demande, d'où l'importance de l'écoute pour connaître au mieux les motivations explicites et implicites. Sous le couvert d'une demande de « savoir dessiner » peut se révéler le désir de se réassurer, de reprendre confiance en soi, se « désinhiber », se « décoincer » ou d'entrer en relation avec un offreur qu'on admire. Le sens donné au

savoir n'est pas le même chez l'offreur et le demandeur. Les questions que l'apprenant se posera ne seront pas sur le même registre que celui de « l'enseignant », d'où incompréhension, démotivation et frustration.

> *" Un échange comme ça, il faut que ça dure un certain temps pour que tu puisses en dire quelque chose. […] Mais c'est vrai que je suis sortie frustrée […] en trois fois, tu ne peux pas vraiment sortir quelque chose de ce genre de cours […] trois fois, c'est trop peu… "*

La demande peut se révéler très fortement investie du point de vue affectif :

> *" Françoise est fantastique […]. J'ai senti à travers son discours qu'elle allait m'apporter autre chose […]. J'ai cru comprendre que le cours de Françoise m'aiderait à sortir de là […]. Françoise a un contact extraordinaire, elle est fantastique […]. Je me suis intéressée à Françoise parce qu'elle a ce désir de transmettre, et moi mon désir le plus profond c'est de transmettre le peu que je sais. "*

> *" J'ai dit " oui " parce que, quand on me demande d'aider quelqu'un, j'aurais beaucoup de mal à dire " non ". J'ai même dit à Thérèse : " Vous me voyez en train de vous dire non ? " Je ne peux pas dire " non ". […] A la première mise en contact, je regardais G., je l'observais et je me disais : " Tu vas vivre quelque temps avec. " Je la regardais, je cherchais son regard ; j'avais été touchée parce que j'avais senti tout de suite une détresse en elle ; je l'avais sentie très malheureuse, elle était très triste... j'avais vraiment senti sa détresse ; donc, en moi-même, il y avait déjà eu un élan affectif ; ça aurait été très difficile si je ne l'avais pas eu envers elle. J'ai su très vite que j'allais l'aimer".*

C'est sans doute là le rôle le plus important de la mise en relation et du suivi de l'échange : prendre le temps de faire s'exprimer les partenaires de l'échange pour que l'offre et la demande « correspondent » le plus possible à ce que chacun peut et veut apporter et trouver.

La forme de l'écoute et du questionnement est importante : ils ne doivent pas ressembler à un interrogatoire ni à une façon d'imposer un point de vue, car l'expression s'en trouve alors amoindrie, pauvre en information sur les objectifs de la demande.

> *" Ce n'était pas très agréable comme médiation, je ne sais pas pourquoi... C'était très sec et froid. Peut-être parce qu'elle savait que Françoise était réticente vis-à-vis de moi. Elle m'a bien redemandé si je savais à quoi je m'exposais... Mais je n'avais pas peur du tout ! "*

La reformulation de la demande et de l'offre. L'énoncé de l'une et de l'autre est-il suffisant pour que les objectifs visés par l'échange soient les mêmes pour tous les protagonistes de l'échange ?

> *" Donc, on a eu un premier contact au Réseau, en présence de Thérèse et puis d'Aïtan, une amie de Gülaye, la jeune femme étrangère dont je parlais ; ce*

premier contact, c'était pour nous mettre en relation... Moi, je venais faire connaissance. Donc c'était Aïtan qui faisait l'interprète, une jeune femme turque qui vit en France depuis quatorze ans […]. C'est Gülaye qui a fixé le premier jour de rencontre, chez elle, en présence encore d'Aïtan ; ça la rassurait d'être chez elle. "

Une reformulation, éventuellement par une tierce personne permet de préciser les objectifs de l'échange, éventuellement de se centrer sur ce qu'attend vraiment le demandeur. Ce n'est jamais une perte de temps, tant les décalages sont importants, tant sous une même demande, « apprendre la musique », les attentes peuvent être diverses et variées.

Cette reformulation peut permettre à l'offreur d'exprimer son angoisse, celle d'avoir peur de ne pas savoir transmettre, le demandeur étant supposé avoir une attitude plus « *cool* », plus passive, étant moins exposé dans l'échange.

Echange anglais : *" L'offreuse est peu intégrée au réseau (c'est son premier échange), elle a été sollicitée pour animer l'échange […]. Elle ne sait pas comment s'y prendre, elle ne prépare rien de particulier. Après une première séance assez satisfaisante, très vite des signes de démotivation vont surgir : absentéisme des uns ou des autres, suspension de l'échange pour des motifs variés... Trois mois plus tard, l'abandon définitif d'un des demandeurs va entraîner l'annonce de l'abandon de l'offreuse. "*

Un échange réussi, pour lequel on a surmonté les difficultés, suscite la motivation pour un autre échange : les femmes marocaines souhaitent par la suite apprendre le français.

" *…maintenant, les femmes demandent des cours de français….Ces femmes-là ont des enfants qui sont à l'école, et chaque soir ils arrivent avec des devoirs, ils ont des devoirs à faire, en arabe et en français. Mais comme elles ne savent pas le français, elles sont ennuyées, auprès des enfants, de ne pas pouvoir les aider... "*

Il apparaît ainsi que la motivation initiale du demandeur est la condition principale du succès d'un échange. Il faut que le savoir en question soit important pour lui, qu'il s'intègre dans un projet de développement personnel ou professionnel, bref qu'il ait un sens. Cette dimension peut également être d'ordre affectif, comme cette personne qui souhaite apprendre l'italien pour pouvoir communiquer avec ses grands-parents, qui ne parlent que cette langue, et leur offrir ainsi un cadeau émouvant et inestimable.

Dans un second temps, la « qualité » de l'offre va renforcer ou au contraire affaiblir la motivation du demandeur. Par « qualité », nous entendons d'abord la capacité de l'offreur à mener une réflexion pédagogique débouchant sur une méthode de transmission du savoir appropriée. Cette méthode devra être élaborée à partir de la problématique du demandeur, elle nécessite donc une écoute, une attention de l'offreur vers le demandeur, ainsi qu'un investissement pour son élaboration et sa mise en œuvre.

Le rapport de l'offreur au savoir en question joue bien sûr un rôle : un offreur passionné par son sujet suscitera évidemment plus d'intérêt que celui qui livre un savoir qui le concerne peu. De même, le fait que le demandeur soit réceptif aura tendance à accroître

l'investissement de l'offreur. On peut dire qu'il y a interaction entre la motivation du demandeur et celle de l'offreur.

Concernant les obstacles à l'intention d'apprendre, on note dans les récits d'échanges décevants, côté demandeurs : un manque de précision sur le projet, une motivation fondée plutôt sur une pression sociale, une boulimie de savoirs difficile à gérer, un manque de disponibilité, un sentiment d'exclusion quand il y a hétérogénéité du groupe. Côté offreurs, il semble y avoir défaut d'adhérence à la démarche RERS, une motivation par défaut, pour ne pas dire « non » à une demande. Dans tous les cas, les moments de médiation et de suivi de l'échange ont été menés de façon trop superficielle ou perçus comme accessoires.

> *" Nous sommes amenés à pointer certaines faiblesses des RERS. D'abord, l'aspect "club de rencontres": nombreux sont ceux qui participent aux réseaux avant tout pour rompre leur isolement social ; ils s'engagent dans des échanges parce que c'est la règle pour s'insérer dans le groupe, mais les savoirs en question sont pour eux plus des passe-temps que des savoirs réellement désirés. La multitude des offres pose également problème : elle exprime une richesse collective certes, mais elle engendre aussi un comportement de "papillonnage", où certains vont de savoir en savoir, abandonnant rapidement les échanges engagés sans prendre le temps d'approfondir quoi que ce soit. Mais pourquoi pas après tout ? C'est là une façon de se chercher, peut-être de se construire... Reste que ces abandons sont souvent mal perçus par les offreurs, qui se trouvent remis en cause. L'intervention du médiateur est alors très importante pour expliquer et rassurer les offreurs sur leurs compétences. "*

Chapitre 2

LE SAVOIR ET SON SENS POUR LA PERSONNE

Le passage de l'*intention* et du désir d'offrir ou de demander un savoir au *projet* d'apprendre est fonction de « filtres ». Ils sont autant de raisons, bien souvent implicites, et de conditions, à la réussite ou non de l'acquisition d'un nouveau savoir. Ces « filtres » sont multiples, ce sont :

- l'environnement, le contexte familial, social, politique de l'individu ;
- la motivation personnelle, au croisement *" du biologique, du psychologique et du culturel "* et de l'histoire personnelle de l'individu ;
- le système de pensée propre à chaque personne, *" les perceptions, les supposés, les évidences et les opinions immédiates ou toutes faites ",* les « *conception »* ; [17]c'est-à-dire les savoirs antérieurs qu'il s'agit de déconstruire et de reconstruire en permanence : *" L'individu apprend au travers de ce qu'il est et de ce qu'il connaît déjà. " ;*
- la perception pour la personne de ses propres compétences, de sa confiance en elle ou de son estime de soi ;
- son regard sur le monde, les choses, les autres, le savoir, en d'autres termes « le savoir sur son savoir ».

Pour apprendre, il faut un *projet* motivé par un désir ou un manque, un *affect* (plaisir, émotions, questionnement), une *démarche cognitive* et enfin une *signification* donnée au savoir pressenti : « quelle finalité d'apprendre cela a-t-il pour moi? ». Il n'est donc pas inutile de s'interroger sur ces filtres, d'en faire expliciter le contenu pour mettre en évidence ce qu'ils peuvent représenter comme facteurs bloquant ou, au contraire, facilitant l'apprendre.

Un regard sur les savoirs

Une des spécificités des RERS consiste dans la volonté de favoriser non seulement les savoirs, mais en même temps de permettre un regard sur ceux-ci. « De quels savoirs je

17 André Giordan, 1998, Op.Cit. page 30

dispose ? », « Que me manque-t-il ? », « Pourquoi ? », « Que me permettrait un tel savoir ? », En quoi me serait-il utile ? ». « Sur un plan pratique ? », « pour me situer ? », « pour agir dans mon association ? », « pour comprendre le monde», « pour me soigner ? », etc. Ainsi est privilégié, en parallèle, un savoir sur le savoir, par des échanges sur les échanges, des récits d'apprentissage, etc. Nous constatons que les interviews réalisées dans les différents RERS ont joué ce rôle de réflexion, de mise à distance de l'expérience pour les personnes qui ont accepté de répondre.

> *" Tout membre d'un RERS aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations. Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là-même de valorisation individuelle et personnelle par autrui. "* (article 5 de la Charte des RERS).

Une offre ou une demande de savoir dans un contexte d'apprentissage en parité et réciprocité est l'occasion pour les participants de se souvenir et de repérer de quelles façons leurs savoirs se sont construits, de quelles personnes ils les ont reçus – ou rejetés –, de leurs réussites et de leurs échecs, de leurs manques et de leurs désirs d'apprendre.

> *" Je ne savais pas si je serai capable de donner ce savoir* (apprendre à construire des cerfs-volants) *que j'amenais de mon enfance. "*
> *" Je ne me souviens pas comment j'ai appris l'origami, ni de mon premier pliage. Enfant, j'adorais créer quelque chose de mes mains. Je faisais également du macramé. Je crois qu'en fait ma mère était abonnée à une revue sur la création manuelle et je me souviens y avoir vu des pliages. Ma mère m'a toujours encouragée aux travaux manuels quels qu'ils soient.*
> *Ce qui me fascine dans l'origami, c'est que l'on n'a besoin de rien, excepté de ses mains et d'une feuille de papier.*
> *Mon premier souvenir remonte au CM2. J'étais dans une école qui pratiquait une pédagogie ouverte vers l'extérieur et j'avais proposé à l'institutrice d'offrir l'origami aux enfants.*
> *A cette époque, j'avais déjà fait plusieurs pliages et je me souviens avoir " flashé" sur un très beau bouquin grâce auquel j'ai progressé. Je pense que j'ai dû montrer des pliages de ce livre. J'étais contente de mon offre.*
> *J'ai appris de façon permanente. Je connaissais par cœur trois pliages: la grue, la fleur de lis et l'escargot que je montrais, histoire d'épater. Je faisais d'autres pliages à partir du livre, mais ceux-là je les avais dans les mains. "*

Il y a alors compréhension des enjeux, « comment ai-je appris ? ", " comment l'autre a-t-il appris ? ". Un ajustement de l'offre à la demande peut se faire et réciproquement. Ce temps d'échange sur l'expérience est quelquefois négligé par manque de temps, par manque de motivation (à quoi ça peut-il servir ?), par manque d'information sur le rôle du médiateur, sur son importance.

> *" La généalogie… on n'a pas pu répondre, j'avais essayé d'entrer en contact avec un réseau d'un autre quartier d'Orléans, ça n'a pas abouti… ça arrive dans notre pot commun, de ne pas trouver les offres ou les demandes correspondantes. Ça capote parce que parfois la mise en relation n'a pas été faite avec assez de*

rigueur et les gens se lassent.[…] J'aimerais avoir plus de temps, à la fois de réfléchir, de faire les choses de façon plus posée ; sous prétexte de faire beaucoup de choses, on occulte une dimension de profondeur. "
" Quand Nicole m'en a parlé, elle m'a dit qu'elle était médiatrice, mais j'ai l'impression que c'était déjà un petit peu enclenché. Mais, bon, Françoise avait bien présenté l'échange en disant : "C'est pour ceux qui vraiment ont peur, qui ne savent pas, il n'y a pas besoin d'avoir appris quoi que ce soit." Je lui ai fait confiance; c'est vrai qu'on n'en a pas parlé avec Nicole, on a squizzé un peu la médiatrice. "
*" Nicole (*la médiatrice) *m'avait téléphoné pour fixer la première date ; elle m'a proposé deux dates et je lui ai donné celle qui me convenait. D'abord on devait être 6, mais finalement à la première séance on n'était que 5. Ensuite, les dates, on les a décidées avec Françoise* (l'offreuse). *Mais ce n'est pas un échange où il y a eu des problèmes... "*

Le rôle de la médiatrice se limite aux questions pratiques, elle est surtout perçue comme servant à régler les conflits.

" Mais le médiateur n'est pas seulement là quand il y a des problèmes... "
" Oui, mais en l'occurrence j'avais déjà discuté avec Françoise, donc je n'ai pas eu besoin d'exprimer ma demande à Nicole. J'avais déjà vu avec Françoise, c'était clair, je savais ce que j'allais trouver. "

Si l'offreur est considéré comme expert en tout (en savoir, en mise en relation, en évaluation), le demandeur peut se désengager ou se démotiver. Dans l'échange dessin, Hélène, malgré la satisfaction retirée de l'expérience, se sent frustrée, elle a oublié la dernière séance et trouve l'échange trop court. A la fin de l'entretien, on connaît le principal élément de sa motivation :

" Je me suis intéressée à Françoise parce qu'elle a ce désir de transmettre, et moi mon désir le plus profond c'est de transmettre le peu que je sais. […] Quand tu aimes l'enseignement, il y a quelque chose qui passe. C'est parce que j'ai senti la même chose chez Françoise que j'ai eu envie de faire du dessin avec elle. "

Le savoir en lui-même, le dessin et la nouvelle façon de regarder les choses, est peut-être secondaire par rapport à la personnalité de l'offreur et l'envie de découvrir une personne jugée exceptionnelle. On comprend alors mieux le rapport au savoir un peu velléitaire de la part de la demandeuse.

Tout médiateur en formation peut être considéré comme un « passeur de sens »[18] et un facilitateur de « savoir sur le savoir ». Aborder de front des demandeurs d'un savoir sans chercher à évaluer ce qu'ils savent déjà, comment ils l'ont appris, quelles sont leurs motivations, quel type de projet ils envisagent, ne permet pas à ces demandeurs « d'accéder au sens et au plaisir d'apprendre »[19]
Dans un échange au long cours, le temps permet à chacun des participants de tâtonner, de chercher, et, sans doute, de découvrir ce savoir sur son savoir :

18 René Barbier, 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin interactif du Centre international de recherches et d'études transdisciplinaires, n° 12.
19 André Giordan, 1998, op. cit., p. 161

Echange origami: *" Avant la Fête des savoirs, j'ai eu trois échanges. Ça se passait chez Nadine. Je n'y connaissais rien et me croyais plus douée que je ne l'étais. J'étais démoralisée, car je devais être efficace pour participer au stand origami. Je m'embrouillais un peu trop. J'avais du mal à repérer la tête de la queue. J'ai demandé à Nadine qu'elle me montre deux choses simples que je puisse faire facilement. J'ai appris à faire l'étoile et la baleine.*
Le jour de la fête, je préparais les pliages de base. Je coupais les carrés (l'origami se fait toujours à partir d'un carré). Je faisais les médianes et les diagonales. Deux personnes se sont pointées, elles m'ont montré la grenouille que j'ai pu réaliser après. Avec Nadine on s'est bien complétées, grâce à ma baleine j'ai pu occuper les gamins.
Mais c'était très dur pour moi. J'ai persisté pour Nadine, mais je ne comprenais rien et puis elle m'a donné l'envie de continuer.
En groupe, je me suis rendu compte que je n'étais pas la seule à ramer. Régine avait les mêmes difficultés que moi. J'ai alors compris que ce n'était pas une question d'âge, puisque Régine était plus jeune.
On formait un groupe très sympa. On a repris les techniques de base, le rythme était plus lent. Catherine nous a très vite dépassées. Elle faisait son mobile avec des perroquets. Régine est venue un peu plus tard dans le groupe. Ensuite Nadine a individualisé son pliage. Elle nous demandait ce que nous voulions faire, chacune choisissait son modèle. A la fin de l'échange, elle nous donnait les photocopies pour nous exercer chez nous. Avec Régine, ça m'a permis de reprendre les bases, c'était un second élan. […]
Avant je voulais faire plein de choses, maintenant ce que je réalise c'est pour mon plaisir. […]
Maintenant j'ai une base, quand je regarde un pliage, je sais comment je l'ai fait "

Mais, pour la plupart des échanges, limités à un certain nombre de séances, ces aspects « *restent le plus souvent implicites, et par là-même, sont habituellement peu maîtrisés par le grand public : ils sont tous des obstacles à l'apprendre ».* Reste seulement un sentiment diffus qu'il s'est passé quelque chose, qu'on a envie « d'aller plus loin ». Mais pour aller plus loin, il sera nécessaire de formuler une demande qui soit adaptée à ses besoins, en tenant compte de ce qui a déjà eu lieu, le déjà acquis.

Ou bien, et c'est souvent un constat récurrent dans les RERS, il y a démotivation, découragement, lassitude. « *Il y a des fumistes aussi qui sont demandeurs et qui après… »* En l'absence d'évaluation, de mise en relation et de suivi de l'échange, on en reste aux suppositions, aux préjugés parfois, et un sentiment d'échec s'installe chez l'équipe d'animation du RERS comme chez les participants de l'échange.

Echange dessin : *" … je dessine comme un pied. […] Tu me mets à l'extérieur avec un chevalet, je ne suis pas sûre de pouvoir reproduire le paysage. […]*
J'ai cru comprendre que le cours de Françoise m'aiderait à sortir de là. Mais j'insiste: pas en trois leçons. […]
Ce devait être sur quatre séances. La 4ème e, c'était à la rentrée; mais j'avais oublié, parce que la rentrée pour moi, c'est très bousculé... Le problème, c'est qu'en trois fois tu ne peux pas vraiment sortir quelque chose de ce genre de cours. Tu as juste compris qu'il faut aller au-delà.

Ensuite il y a eu les vacances, puis la rentrée, et j'ai oublié le quatrième échange. On pourrait se dire: pourquoi a-t-elle oublié alors qu'elle s'est sentie frustrée? Mais on est pris par des tas de choses. […] Ça aurait été une fois par semaine pendant six mois, là je n'aurais pas oublié.
Et là, je trouve qu'elle m'a fait découvrir quelque chose de nouveau, j'ai envie de poursuivre dans cette voie. "

Très souvent pourtant, sur proposition de l'offreur ou du demandeur, des temps sont consacrés à réfléchir sur « comment on a travaillé », éventuellement sur les « dires » (que signifie ce qu'on a dit ?) et les « faire » (qu'est-ce qu'on a fait réellement ensemble ?).

Offreuse en dessin : " *Par ailleurs, j'utilise la "dynamique de groupe". Chacun s'exprime sur ce qu'il dessine (ses essais, ses erreurs, ses trouvailles). "*
" Et on a regardé ce que qu'on avait fait; on en a parlé, on a dit ce qu'on avait ressenti, etc., et on a progressé comme ça sur des choses tout à fait informelles " […]. Françoise a beaucoup insisté là-dessus, et c'est vrai que ça fait partie des pédagogies actuelles depuis longtemps : il s'agit non pas de voir par rapport aux autres, mais de voir par rapport à soi-même, de quoi on était parti, où on en était arrivé, là, maintenant, au bout d'une heure et demie. Et ça, c'était sympa; et elle l'a fait exprimer en mots à chacune. "

Echange origami : *" Chacune avait son rythme, mais elles ont toutes progressé de façon très nette. Il y avait une très bonne collaboration. On essayait également d'évaluer les pliages, de recenser les difficultés rencontrées.*
J'en avais marre, je luttais contre moi-même en me disant : " Mets-y de la volonté, exerce-toi à la maison." […] En avril, j'avais parlé à Nadine et cela m'avait fait du bien. " Nadine nous avait expliqué qu'elle avait un objectif : que l'on connaisse par cœur au moins un pliage et que l'on comprenne les explications d'un livre. Son projet pédagogique était simple. [...] Elle nous prenait comme nous étions. C'était ma plus grande découverte par rapport à un apprentissage et une pédagogie. C'est à ce moment-là qu'il y a eu un déclic et que je m'y suis mise. Je voulais me confronter à moi-même, voir si je pouvais refaire ce que j'avais appris. "

Les demandeurs prennent conscience que chaque individu a sa façon particulière d'apprendre, donc d'autres façons d'apprendre que la sienne, ses stratégies, mais aussi ses difficultés, ses blocages :

" Moi, j'ai mis trente ans avant de pousser la porte d'un cours de dessin, pour finalement m'apercevoir qu'il y avait quand même énormément de gens qui étaient dans le même cas de timidité et de manque de confiance face à ce qu'on est en train de produire ; mais il n'y a pas de raison, on n'est pas là pour être jugés, et en plus on fait tous des trucs différents alors qu'on a le même modèle... "

Les rapports au savoir

L'apprenant entretient un rapport de « connivence[20] » avec le savoir, c'est-à-dire une certaine complicité, des représentations auxquelles il croit et il tient. Mais ce rapport est un non-savoir, un « *savoir qui ne se sait pas* » comme le précise Maud Mannoni (1988)[21]. « *Cette dimension (de savoir sur son savoir), toujours indispensable, de l'acte d'apprendre, apparaît en filigrane dans nombre de relations d'offre et de demande. Elle conduit à changer l'image de l'apprendre en général.*[22] » Elle permet de modifier également le rapport aux savoirs, à soi-même et aux autres.

Ce savoir sur le savoir ou « métacognition » est une des conditions de réussite d'un apprentissage, car il permet d'avoir conscience de ses points forts et de ses manques. Il s'agit de faire advenir à la claire conscience ce savoir enfoui et de le relativiser pour expliquer, prévoir les difficultés et les réussites, reconnaître que son avis peut ne pas être pertinent.

> *" J'ai toujours eu soif d'apprendre, j'ai donc participé à des ateliers, des stages, des formations, mais toujours dans la perspective d'utiliser mes connaissances avec les autres, telles que je les avais acquises par l'expérience. Rarement je les ai complétées seule : avec les livres… ou en travaillant seule. "*
> *" J'ai toujours envie d'échanger un savoir acquis et, en même temps, la crainte de ne pas le transmettre avec assez de précision. L'expérience de mes difficultés me permet de repérer ce qui pourra gêner l'apprentissage du demandeur, mais j'oublie que celui-ci ne réussira pas obligatoirement par la méthode utilisée, d'où certains tâtonnements qui peuvent nuire à l'attente et au plaisir du partenaire. Mais je ne m'arrêterai pas après un échec, je prendrai ma revanche. Je réfléchirai et je trouverai une autre manière de faire pour que celui qui est en attente ait encore envie d'apprendre, de faire et de réussir. "*

En effet, la réussite ou l'échec d'un apprentissage est fonction des expériences que l'apprenant vit ou a vécues. On retrouve la question du sens conféré à la situation d'apprentissage : « Nul ne peut apprendre s'il ne se mobilise, ce qui suppose à la fois un mobile et une activité d'apprentissage effective (et efficace)[23]. »

> *" A 20 ans, j'aimais pas me maquiller. A 30 ans, j'ai commencé à avoir envie ponctuellement d'être maquillée, mais sans oser me lancer. L'occasion a fait le larron. C'était un premier échange comme un apprivoisement […]. J'ai regardé et elle maquillait les autres. Je me suis fait maquiller tout en me demandant quelle tête j'allais avoir. Je lui ai fait confiance. J'ai vécu cet échange comme une expérience d'ouverture et de diversité. Oser changer de tête, montrer différentes*

20 Jean-Marie Labelle, 1996, *la Réciprocité éducative*, Paris, PUF, 312 p., p. 218
21 Maud Mannoni, 1988, *De la passion de l'être à la "folie",* Paris, Denoël.
22 André Giordan, 2001, op. cit., p. 223
23 Bernard Charlot, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

facettes de moi. Les compliments du groupe m'ont confortée et mise en confiance. Quelques semaines plus tard, j'ai vécu un deuxième échange avec la même offreuse. Là, je me suis plus impliquée en me maquillant moi-même. C'était assez réussi… "

Bernard Charlot évoque le « *rapport au savoir* » : chez l'apprenant, les apprentissages se font « *au travers de ce qu'il est, à ce qui lui arrive, à la situation dans laquelle il se trouve, à la société et au monde dans lesquels il vit* ». André Giordan[24] nous rappelle que « *l'apprenant ne part pas de rien. Il détient ses propres outils que l'on nomme conceptions. Ces dernières vont lui procurer son cadre de questionnement, de référence et de signification.* » « *Chaque individu se crée en créant son propre monde.* »

Grâce aux échanges, l'apprenant « *établit des relations de plus en plus nombreuses avec les autres et entre les savoirs.* » Ces échanges de savoirs sont souvent présentés comme « la construction collective de nouveaux rapports aux savoirs[25]. »

Echange dessin : *" Ce que j'aime bien aussi, quand tu touches à des disciplines différentes, c'est les recoupements entre différents domaines ; tu retrouves les mêmes choses, et c'est ça que j'adore... Par exemple, on a travaillé sur les "espaces négatifs", et ça me fait penser au yoga des yeux et à l'apprentissage de lecture rapide : c'est un peu cette manière de lire. Nous ne devrions jamais lire en appuyant nos yeux sur les caractères, mais toujours sur les interlignes. Si tu lis comme ça, tu verras la différence, tu es beaucoup plus décontracté. Il ne faut pas lire en regardant les lettres ; il faut soit regarder les blancs à l'intérieur des lettres, ou bien lire en mettant tes yeux sur les interlignes... "*

Une demandeuse, Marie-José, tisse des liens entre ses différentes expériences et apprentissages, et c'est ainsi, en leur donnant plus de sens, que se construit un nouveau rapport aux savoirs, mais aussi aux autres :

" J'étais à l'aise avec Françoise, c'est d'ailleurs pour ça que j'ai accepté... Maintenant, quand je suis des cours ou autres, j'ai envie de me sentir bien avec les personnes, je ne veux plus me forcer. "

Un échange sur l'échange fait découvrir des liens entre le savoir reçu et ses propres savoirs et permet d'entrer en réciprocité :

" Esméralda, qui était demandeuse de cet échange sur le commerce équitable, propose d'offrir un savoir sur " le café, son histoire, sa culture"; elle souhaite associer à cet échange un maximum de femmes d'origine étrangère, du fait que le café est produit par différents pays. "

Une offre qui modifie l'idée que l'on a d'un savoir peut déjà être l'occasion de considérer ce savoir sous un autre angle, tant pour soi que pour les autres, et d'anticiper une réussite :

24 André Giordan, 1998, op. cit., p. 162.

25 Nicole Desgroppes, 2001, *Un regard sociologique et pédagogique sur les réseaux*, in Partager les savoirs. Construire le lien, p. 119.

" Mais pour ce qui est du dessin et de la peinture, je suis complètement bloquée depuis... toujours, et je refuse cela quand on me le propose, même à l'atelier de sculpture: quand on me dit "il faudrait dessiner...", je suis complètement paniquée, je le refuse, je n'y arrive pas...
" Et puis Françoise – je crois que c'était l'une des premières fois où elle est venue, elle s'est présentée – et parmi ses offres, il y avait "le dessin, une nouvelle méthode qui donne confiance et qui s'adresse à des adultes qui n'y connaissent rien, qui ont peur..." Et dans ma tête ça a fait tilt. "

« Le rapport social au savoir est l'ensemble d'images, d'attentes, de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir […], sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même.[26] » Une image de soi différente apparaît : confiance en soi, en ses capacités, valorisation, fierté, décontraction. L'apprenant perçoit l'utilité du savoir, comprend des choses qu'il n'avait pu saisir auparavant, dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

" Ça t'amène à d'autres techniques, ça te fait prendre conscience de choses qu'on t'a toujours dites – que moi j'entendais dans les cours de dessin –, mais que tu n'étais pas capable de décrypter. […] C'est vrai que c'est aussi une caractéristique de la bourse d'échanges, les gens sont très ouverts et très attentifs soit à donner, soit à recevoir. J'ai rarement vu ce climat dans d'autres situations. "
" Donc on a pris du papier et un crayon, et tout de suite on s'est senti en confiance. […] Moi, j'ai trouvé ça rassurant et constructif, surtout quand on regardait nos feuilles après – bon, on n'était pas à un cours des Beaux-Arts, mais moi, je n'aurais jamais cru que j'arriverais à faire ça. C'était encourageant. "
" Moi qui croyais que je ne pouvais pas dessiner, je suis contente quand je regarde mes dessins. "

"Echange réussi, c'est valorisant, un petit peu de soi qui part pour être un petit soi pour l'autre, une chaîne sans fin. […] Je me suis sentie valorisée, car la demande d'achat de poissons au petit port a été renouvelée. "
" Je le referai, mais cette fois avec une autre image de ce savoir : le sourire du demandeur. "

Le contexte d'offre et de demande permet un travail thérapeutique ; les demandeurs, du fait qu'ils sont par ailleurs offreurs, reprennent confiance en leurs possibilités :

" Quelqu'un qui se découvre capable d'apprendre et de transmettre des savoirs renforce ou retrouve sa confiance en soi, sait choisir ce qui lui convient dans le jeu social, voit se vivifier le réseau de ses relations, et donc se diversifier les occasions de résoudre telle ou telle difficulté."

" Les compétences de métacognition ou de savoir sur le savoir, permettent un véritable apprentissage de l'autonomie. Il est aussi important que les sujets

26 Bernard Charlot, 1997, op. cit., pp. 135-136

explicitent les stratégies utilisées pour acquérir des savoirs que pour les acquérir. "[27]

Partenariat à L'Arc-en-ciel des Savoirs de Toulouse

Le partenariat représente une grande richesse dans la vie associative : il y a bien des activités qu'une Association ne peut réaliser seule. C'est souvent l'occasion d'enrichir des savoirs pour les membres du réseau, ainsi que de faire connaître l'éthique du Mouvement des Réseaux à l'extérieur. Des personnes se rencontrent, le jeu de l'inter-génération peut se vivre dans la diversité des cultures.
L'Arc-en-ciel des Savoirs de Toulouse bénéficie d'un partenariat au plan des loisirs. Nous citerons les actions conclues avec :
Le **T.N.T** (Théâtre national de Toulouse) qui a joué une pièce de Shakespeare pour la première fois en fin d'année 2001. A cette occasion, des places gratuites ont été offertes pour favoriser la culture des quartiers populaires. Une rencontre préliminaire a été organisée au réseau afin d'expliquer les conditions et la manière dont la traduction anglaise avait été rédigée en langage d'aujourd'hui.
Le moment historique de l'époque où cette pièce a été écrite, tout cela raconté par le metteur en scène de l'œuvre ; ainsi que les raisons politiques pour lesquelles l'autorisation de jouer la pièce n'avait pas été accordée. Cette rencontre avait donné lieu à un dialogue instructif qui avait mobilisé les membres du réseau pour assister à la pièce de théâtre et en apprécier toute la valeur. La réciprocité devait être prolongée dans une autre rencontre où chacun aurait exprimé ce que lui avait apporté cette représentation.
Malheureusement cette rencontre n'a pu avoir lieu.
Le **T.O.M**., (Théâtre de l'opprimé) est venu à la Maison de Quartier de Bagatelle. Une occasion pour les familles du réseau de participer à cette soirée. Les sketches étaient tout à fait en relation avec la réalité du quartier. Nous avons eu la surprise de voir Sofiane (11ans) d'habitude timide, prendre le rôle de l'acteur selon le jeu d'un théâtre de l'opprimé, et donner avec succès une réponse appropriée.
Les applaudissements du public qui ont suivi lui ont permis de se valoriser. Un démarrage pour prendre sa place dans la fratrie, ce qui était important pour lui.
Le **Takticollectif**, une association théâtrale et musicale, a installé un grand chapiteau sur une aire de jeux du quartier de Bagatelle. Nous y avons emmené les enfants de l'échange « initiation au théâtre », des copains du quartier étaient là. Le conte berbère les a enchantés. Un rendez-vous est pris avec le comédien pour partager son savoir artistique avec les enfants.
La **Maison de Quartier de Bagatelle** organise de temps à autre des soirées musicales. Les membres du réseau y viennent aussi en famille. L'orchestre par sa musique arabo-andalouse a conquis le public, qui a oublié ses peines pour un temps.

La **Librairie Ombres Blanches,** située au centre ville, avait contacté un mime remarquable pour le jour dédié à la fureur de lire. Les enfants y étaient invités, le programme était à la fois sans parole et en musique. Les enfants ont beaucoup apprécié et ont compris l'importance de LIRE.
D'autres exemples pourraient être donnés. Il est vrai que c'est un investissement de la part des animateurs de réseau que de mettre sur pied une sortie.
Nous voyons donc ici que certaines activités se sont déroulées dans le quartier, d'autres ont eu lieu en ville. Les unes pour les adultes, les autres pour les enfants.
Le partenariat se conquiert par une ouverture d'esprit et une connaissance des programmes qui existent, une volonté de partage de la vie. Ce travail de partenariat a une grande importance pour la vie des quartiers. Nous constatons aussi qu'à la suite de ces rencontres, des offreurs se sont manifestés, et pas seulement dans le domaine artistique pour lequel nous étions intéressés.

27 SOCRATES, Projet Echange, op. cit.

La Maison de Vestrepain qui dispense des cours d'alphabétisation, propose souvent à des personnes en difficultés de venir au réseau. Avec l'association Diapason, qui réalise aussi un programme d'alphabétisation pour les femmes étrangères, des contacts se nouent.
Le travail de partenariat existe aussi avec les associations et lieux de passage public, A.N.P.E. etc. qui mettent la liste des demandes et des offres à la disposition. De cette façon, nous recevons des personnes extérieures au quartier.

Exposition des messages de solidarité

Il s'agit d'une action qui a été menée par l'Arc-en-ciel des Savoirs.
A la suite de l'explosion d'AZF, le quartier de Bagatelle a souffert comme tous les quartiers adjacents à l'usine. Mais le quartier a ressenti un abandon des pouvoirs publics.
La protection civile n'est pas venue, ce sont les habitants eux-mêmes qui se sont entraidés, en posant les plastiques aux fenêtres.
L'idée était donc de faire un échange entre les habitants du quartier et tous ceux qui étaient susceptibles d'envoyer des messages de solidarité.
Les appels téléphoniques d'amis nous avaient apporté du courage, c'est pourquoi nous avons confectionné une maquette.

Limites et obstacles

Bien sûr tout est loin d'être résolu en matière d'apprendre. Des limites et des obstacles apparaissent cependant. Apprendre est trop complexe pour se résoudre en quelques recettes. Nombre de ressorts restent mystérieux, car dépendant de la personne, de son état, de son contexte, de ses désirs,.. Les aspects les plus fréquemment évoqués susceptibles de freiner, voire de bloquer l'apprendre sont les suivants :

- La peur de l'inconnu, de la différence, de l'autre, la crainte d'être jugé ;
- Le blocage face aux nouvelles technologies de l'information : Internet est souvent cité pour ce qu'il véhicule comme difficulté d'accessibilité (âge, coût, formation…). Dans ce cas, les personnes se disent « pas intéressées », mais en fait ne s'agit-il pas de peur ? Comment faire s'exprimer ces personnes sur ce blocage ?
- Les souvenirs scolaires plus ou moins bons : « apprendre, c'est chiant » ou " ça ne sert à rien " ;
- La « consommation » de savoirs : les demandeurs sont séduits par la diversité et la quantité de savoirs offerts ;
- Le savoir comme source principale de reconnaissance sociale, de renommée ;
- La demande « thérapeutique : *« ça va me (vous) faire du bien »* ;
- Le savoir comme utilité professionnelle ou sociale: le savoir est considéré sous l'angle de ce qui rapporte, de sa rentabilité. Ce qui soulève le problème qu'à l'inverse certains savoirs risquent d'être qualifiés de « futiles » par rapport à d'autres. Bien sûr, on sait que l'exclusion sociale se fera plus par les déficits en savoirs académiques, mathématiques, informatiques, que par la non-maîtrise du crochet !

Ces représentations (images, conceptions, vécu scolaire, etc.) que se fait chaque demandeur jouent sur le rapport au savoir. Elles sont difficiles à changer en l'absence de

sensibilité ou de réflexion sur ces questions. Pour améliorer les échanges, il importerait d'en faire des moments de travail, non pas indépendamment parce nombre de demandeurs le supportent pas ou n'en voient pas l'intérêt, du moins dans un premier temps, mais intégrés dans les moments de rencontre.

La démarche de « métacognition » facilite des perceptions plus pertinentes sur soi, sur les autres, sur le savoir envisagé et sur les stratégies variées et possibles pour aborder les apprentissages. Une perception adéquate du but envisagé et des conditions de sa réalisation favorise l'autonomie du demandeur et sa créativité.

> *" Le demandeur souhaitait progresser en espagnol, car il a des activités associatives qui le mettent en relation avec l'Amérique du Sud. Il y projette également un voyage. Il a donc un réel besoin de mieux maîtriser la langue.*
> *L'offreuse a été professeur d'espagnol, ses activités professionnelles sont actuellement suspendues. Pour chaque échange, elle effectue un travail de préparation et cherche un support pédagogique attractif (vidéo, revues...).*
> *Les échanges se déroulent régulièrement depuis plus d'un an maintenant et semblent très satisfaisants pour chacun : le demandeur a la possibilité de pratiquer l'espagnol avec quelqu'un qui le corrige et le fait progresser, cela le motive également pour effectuer un travail personnel. L'offreuse quant à elle doit mobiliser son savoir pour le transmettre et elle a ainsi la satisfaction de rafraîchir et d'entretenir ses compétences. "*

A l'inverse, le manque de clarté du projet est un facteur de découragement et de renoncement.

> *" Un échange régulier de conversation anglaise a été mis en place entre trois demandeurs et une offreuse. Les trois demandeurs ne sont pas de même niveau, mais après un essai on juge que cela n'est pas gênant pour le déroulement de l'échange. Tous les trois veulent pouvoir s'exprimer en anglais pour des raisons plutôt liées à la pression sociale autour de cette langue* ("à notre époque, il faut savoir parler anglais") *que par rapport à un projet personnel précis. […] Trois mois plus tard, l'abandon définitif d'un des demandeurs va entraîner l'annonce de l'abandon de l'offreuse. "*

Ces conceptions façonnent les images que se fabrique l'offreur sur les compétences qu'il pense avoir ou pas, sur sa motivation à proposer un savoir qui le concerne ou au contraire qui n'est que la réponse formelle à une demande. « *Cependant l'offreur n'a pas toujours les compétences ou la démarche pour décoder les conceptions du demandeur et, à travers elles, les obstacles à l'apprendre qu'elles déterminent*. » comme l'indique Giordan (2001)[28]. Le demandeur, quant à lui, a ses « idées » sur la situation d'apprentissage qu'il va vivre, son intérêt, sa qualité, ses chances de réussite.

L'absence de mise en relation, de suivi et d'échange sur les échanges ne favorisent guère la mise en construction commune du savoir et son évaluation par les partenaires de l'échange. On risque d'en revenir à des apprentissages verticaux où l'autonomie de l'apprenant est faible et le manque d'information sur la situation, le manque de perspective empêchent une évolution, un changement dans le rapport au savoir. D'où,

28 Giordan, 2001, op. cit., p. 217

encore une fois, le risque de reproduction d'attitudes d'échec, des abandons inexpliqués, des échanges avortés.

> *" Présenter les jeux de société que j'aime bien*", *cela ne me posait pas de problème. Comme il n'y avait pas de problème, le plaisir est passé avec la découverte du jeu. Mais pour " la technique d'un jeu", aïe! aïe! aïe! pourquoi avais-je accepté celui-ci ? Je pensais maîtriser, mais ma connaissance en était trop faible par rapport au désir des demandeurs… Je fus sauvée par Nathalie […] je n'oublierai pas le rôle de la médiation qui doit permettre à chacun de préciser ses offres et ses demandes, car Nathalie n'a pas encore offert* " SOS Nathalie" *pour sortir tous les offreurs trop téméraires du guêpier. "*

Découvrir par des échanges sur les échanges que les autres ont les mêmes difficultés ou les mêmes réussites permet de dédramatiser les échecs et de comprendre qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'apprendre[29].

[29] Il importe de repérer d'autres obstacles, liés au fonctionnement actuel du réseau, à prendre en compte également et à dépasser. Par exemple, certaines personnes que l'on côtoie sont porteuses de savoirs, mais l'habitude fait que l'on n'en prend pas conscience, comme les savoirs en droit ou tous les savoirs développés par les participants des RERS en gestion, comptabilité, secrétariat, etc.
Il existe des savoirs qui ne sont pas considérés comme tels: " comment on vit en couple aujourd'hui ", " la famille recomposée ", " que penser des OGM "… ou plutôt comment aborder ces nouvelles dimensions sociales, quelles questions se poser; des savoirs auto-censurés par leurs possesseurs, considérés comme farfelus par les autres (l'astrologie, la numérologie), certains savoirs " à risques " (natation).

PARTIE 2

Outils et ressources pour apprendre en réseau

Chapitre 3

QUELS OUTILS POUR LA FORMATION ?

Dans la pratique quotidienne des RERS, on insiste en premier sur la convivialité, la multiplicité des échanges et leur richesse (diversité, variété, créativité), on reste vigilant sur le temps de la mise en relation, puis sur la mise en œuvre de la réciprocité. On apprécie la liberté – revendiquée - d'essayer, de faire selon ses émotions, sans forcément de méthode véritablement construite.

> *" J'avais l'idée de comment j'allais procéder... On a une idée sur un thème, et puis suivant comment ça s'embarque, ça évolue un peu, ça varie un peu. Je savais comment je voulais procéder…j'avais ça dans la tête, c'est-à-dire que, c'est à partir de la vie quotidienne... Oui, c'est ça, c'est dans la relation... je suis peut-être comme ça dans ma nature, peut-être, je ne sais pas, mais enfin, ça aide… "*

D'une façon générale, la réflexion sur les pratiques - échanges sur les échanges, savoir sur le savoir - l'observation des faits et des personnes, la " théorisation ", la mise à distance ne vont pas de soi pour les membres des RERS. Ils se disent " pas capables " ou bien ont peur de ne pas savoir le faire. En fait, ces savoirs ne sont pas repérés mais ils existent bel et bien. Dans les récits et témoignages pourtant, on privilégie la spontanéité, le plaisir de la relation.

> *" Pour moi avant tout, ce qui compte dans l'esprit des RERS, c'est le relationnel, c'est le respect réciproque, l'estime, la parité en tout premier lieu… que vous le croyiez ou non, vous ne pourrez réaliser d'échanges réussis que si vous acceptez de faire primer le relationnel et les sensations*… (AFREROLE, page 133)

Quels outils pour faciliter l'apprendre ?

Des outils et des ressources peuvent apporter un « plus » pour faciliter les échanges. Ils peuvent permettre aux nouveaux d'entrer plus facilement dans la démarche.

" On est un peu en panne sur les outils… il y a des résistances à la théorisation. Pourtant, il y a des limites à la simple consommation, si on ne réfléchit plus, il n'y a plus de mouvement et d'appartenance à ce mouvement ", reconnaît un membre du réseau, très souvent offreur. Un autre participant fait remarquer qu'il est très difficile de transmettre sa propre expérience si celle-ci reste à l'état de " ressenti ", de " savoir-être ". Les réussites ou les échecs dans les échanges sont analysés de façon " sauvage ", sans savoir véritablement ce qui s'est passé, ce qu'on a fait. Les formations mises en œuvre dans le Mouvement des RERS et localement, dans les Inter-réseaux, tentent de répondre à ces difficultés ressenties : " elles sont considérées comme temps d'arrêt dans l'action, étape de réflexion pour une plus grande compréhension du projet "[30].

Des outils existent déjà… Il s'agit de les repérer pour les faire circuler, en évaluer la pertinence et les mutualiser. D'autres sont à formaliser quand les pratiques relèvent de l'intuition, du " bricolage ", du " feeling ". D'autres encore sont à créer en partant des demandes, des besoins et dysfonctionnements repérés.
Le démarrage d'un RERS, l'accueil des offres et des demandes, l'arrivée de personnes apportant un regard neuf et différent, l'évolution même du réseau, l'organisation des échanges et du fonctionnement des équipes, le souci de réussite amènent les animateurs à chercher des idées, des outils pour faire face aux besoins et obstacles rencontrés. Une fois ces obstacles repérés, diagnostiqués, les moyens les plus courants et connus sont mis en place, bricolés, adaptés au contexte.

> *" Nous avons très rapidement senti la nécessité de composer une équipe de coordination, d'animation du réseau […] Un contrat est signé entre l'offreur et le demandeur […] Nous avons dû élaborer ensemble des outils (fichiers, tableaux de visualisation des savoirs, feuilles de bilan, questionnaires en vue d'une évaluation…) organiser des lieux d'échanges, veiller à la sécurité… "*[31]

Quelquefois c'est une situation conflictuelle entre participants ou dans l'équipe d'animation d'un RERS qui pousse à la réflexion et à la recherche d'outils de régulation. La mise en place d'un tableau de répartition des tâches où chacun s'inscrit et assez couramment utilisé.

> *" Avec ces exercices à trous, nous avons réalisé une grille de 65 règles de grammaire qui ont permis d'élaborer un tableau pour la classe. Et avec un système de gommettes, on pouvait repérer quels étaient les savoirs de chacun et qui pouvait aider l'autre pour l'acquisition d'un savoir "*

C'est ce modèle, dit du " Tableau d'Argentat ", qui est adopté par exemple au RERS Denfert de Paris. A partir d'un outil élaboré pour des élèves de collèges, une organisation d'équipe d'animation a été créée. Le tableau comporte une entrée pour les noms des membres du réseau et une autre pour les différentes tâches comme gérer la permanence, réfléchir sur celle-ci, l'accueil téléphonique, la préparation et l'animation des séances de bourse d'échanges, etc. Chacun se positionne par un jeu de gommettes ou de couleurs (en informatique) : *" je fais ", " je fais et j'offre ", " je fais et je demande ", " je passe "*.

30 Nadine Couzy, *Echanger les savoirs, c'est changer la vie*, 1989, Evry. MRERS,

31 Françoise Heinrich et Jacqueline Culetto, 2001, in *Partager les savoirs. Construire le lien*, op. cit. page 115

D'autres modes de régulation existent : " réunion d'animation ouverte à tous où sont discutées et prises les décisions concernant la vie du RERS, en vue d'améliorer son fonctionnement ", temps institués de régulation où chacun se positionne par rapport au projet et se porte garant des principes du mouvement (réciprocité, réseau ouvert, etc.). Le " jeu de lois ", inventé et fabriqué à l'inter-réseaux d'Orléans à l'occasion de dysfonctionnements à propos d'éthique, se veut un outil de questionnement inter-actif pour que " chacun puisse s'exprimer sur des situations complexes - voire conflictuelles - qui pourraient être vécues dans son RERS, afin de réfléchir à une solution " Grâce à des cartes portant des questions variées, " ce jeu peut permettre de faire une pause et de s'interroger sur le fonctionnement de son RERS ".

Exemples de questions abordées :

- *Dans votre Réseau, les échanges collectifs deviennent des séances d'animation, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, le Président, le Trésorier, le Secrétaire ne font pas d'échange de savoirs, voire refusent, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, une cotisation de 15€ vous est demandée, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, Tartempion est toujours exclusivement en demande de savoir, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, il est écrit que toute personne est radiée si elle ne respecte pas la charte, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, il y a des membres d'honneur au conseil d'administration de votre association, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, il n'y a pas de relation entre le conseil d'administration et l'équipe d'animation, comment réagissez-vous ?*
- *Dans votre Réseau, un échange de savoir se fait sans mise en relation préalable, comment réagissez-vous ?*
- *…*

Il existe une grande variété de " *fiches d'offres et de demandes* ", de " *fiches de suivi d'échanges* ", "*de fiches d'évaluation* ", de *" comptes rendus de rencontres* ", de " *cahier de bord* " pour l'histoire et la mémoire du RERS, le lien entre les membres du Réseau.

Pour faire circuler savoirs et informations, certains réseaux utilisent journaux, gazettes et " lettres ". D'autres une " *feuille de bourse* " où l'on retrouve toutes les offres et demandes mises à jour, diverses informations pratiques comme le lieu et la date des prochaines réunions. Dans ce cas précis, cette " feuille de bourse " est communiquée par le biais de courriers électroniques, ce qui favorise, outre la rapidité de diffusion, le lien entre les destinataires des messages et ceux auxquels ils doivent transmettre l'information. De plus en plus on sollicite les nouvelles technologies de l'information, des sites Internet présentant les RERS et leurs caractéristiques se développent de même qu'une liste de diffusion inter-réseaux : *inter-reseaux@globenet.org*.

Quand le local fait défaut, on fait un " tour du lac " (réseau de Chalon-sur-Saône) où " *on se raconte où en est le RERS, les infos diverses sur d'autres associations, où l'on fait circuler les courriers reçus, les coups de fil, les projets*" :

“ Plusieurs membres du RERS se sont investis pour la Journée de la Femme le 8 mars 2002 et nous allons continuer à travailler sur la lancée "qui suis-je, aujourd'hui ?", pour explorer la multiplicité de nos identités (rôles, fonctions, obligations, projets, réalité quotidiennes), nous allons faire "notre état des lieux" à partir de la question suivante : comment j'essaie de faire concorder ce que je dois faire, veux faire et peux faire qui se superposent et s'enchaînent ? ”

L’absence de local est parfois une richesse et un outil pour “ circuler ” dans une ville ou un quartier, pour ne pas rester figé dans un lieu unique.

Des journées, des fêtes sont organisées pour faire vivre la convivialité. A cette occasion, des savoirs s’échangent, naissent : il faut négocier avec les institutions pour l’obtention d’une salle, rédiger des invitations, prévoir, organiser, s’adapter quand tout ne fonctionne pas comme prévu, faire avec les contraintes, pointer les ressources et les manques.
Ces “ journées d’échanges ”, “ bourses d’échanges ” sont autant d’occasions de découvrir des habitants et leur quartier, de faire circuler et connaître les offres et demandes en souffrance, d’expérimenter des rôles mais aussi de rappeler et se rappeler les “ règles du jeu ”, mises en relation et médiations, évaluations ou réflexions sur les échanges, la réciprocité…

“ Elisabeth installe un livre de conte ainsi que des carnets et des fiches qu'elle utilise pour raconter. Elle explique comment elle s'y prend pour choisir et mémoriser des contes ; comment elle raconte pour que ceux qui l'écoutent racontent à leur tour […]

Le repas comme d'habitude c'est la surprise. Plusieurs n'ont rien apporté et veulent repartir. Nous les retenons et nous installons les nappes et sortons ce que nous avons : les gougères de Simone, les betteraves cultivées dans son jardin et des casse-dents (gâteaux aux amandes). Odette : salade de lentilles décorée avec des tomates, et des clémentines. Marie-Thérèse : une tarte à la courgette et aux lardons (avec muscade et curry). Bernadette D. tarte au beaufort avec persil et muscade. Elisabeth pain aux noix et carottes râpées. Claude : des boissons et du café. Isabelle est ahurie c'est la première fois qu'elle vient et qu'elle voit comment tout s'harmonise rapidement. Nous lui expliquons que cela fait partie de nos habitudes, nous faisons avec ce qu'il y a et sans nous préoccuper des manques. Nous continuons à échanger pendant le repas. Bernadette D. parle de son engagement aux Restos du Cœur. Claude est sur le qui-vive avec les allées et venues bruyantes à l'extérieur, plusieurs fois des alarmes se sont déclenchées. Isabelle, qui enseigne et habite dans le quartier, parle des conditions de vie. Claude parle de l'animation du secteur jeunes de la Maison de quartier et dit qu'il est très intéressé par la démarche des RERS ” (journée échange à Chalon-sur-Saône)

On profite aussi de ces temps de rencontre pour évaluer dans un climat de confiance où chacun peut s’enrichir de l’expérience des autres pour évaluer les échanges réalisés :

“ *D'autres personnes arrivent à chaque fois nous continuons d'avancer. Nous profitons des arrivées pour raconter les échanges du matin ce qui nous permet de les*

évaluer : Simone raconte comment son apprentissage de la musique lui a permis de préparer son échange. "

Pour " faire circuler et connaître les offres et les demandes ", les séances de repérage de savoirs sont essentielles. Les participants du réseau Denfert de Paris ont mis au point et bricolé une méthode qu'ils font évoluer au fur et à mesure des besoins.

" Apprendre conduit à penser autrement " avance encore Giordan[32]. En effet apprendre c'est trouver de nouvelles explications, transformer ses anciennes conceptions mais surtout regrouper les multiples informations rencontrées. Les " cartes mentales ", utilisées dans les ateliers d'écriture ou des groupes de formation, sont une de ces ressources qui consistent à partir d'un mot, d'un thème écrit sur un tableau (exemple " hygiène "), d'écrire ce que ce thème suggère. Il s'agit de faire des liens, des catégories (le physique, le corps, l'intime…) et d'expliquer ces liens. On peut rapprocher de cette pratique l'élaboration d'un " conceptogramme ", sorte de " colonne vertébrale pour relier les diverses informations et les organiser en savoirs " [33] Le groupe de recherche a réalisé (réinventé ?) un tel outil pour expérimenter la construction d'un savoir (voir page) pour confronter les différentes connaissances des membres du groupe.

Autre moyen de réflexion, un jeu de cartes a été (re)créé en groupe au Réseau d'Elbeuf dans le cadre d'une recherche universitaire. Il s'agit d'une construction collective autour de récits d'apprentissage. Basé sur le jeu de cartes « *Autant Savoir* », inventé par Carole Baeza, il est utilisé comme "déclencheur" des récits à recueillir. Les cartes portent des verbes déclencheurs tels que " bouger, lier, modifier " évoquant des états de changements. Ce jeu peut évoluer, s'enrichir au fur et à mesure de l'utilisation, par exemple avec des personnes plus jeunes, on peut imaginer une mise en scène, des jeux de rôles, des dessins à la place des verbes…
Les cartes mentales ou ce jeu de cartes peuvent être des moyens d'évaluation pour vérifier l'efficacité des échanges ou d'un parcours dans les RERS ou bien encore d'analyse de l'action à entreprendre : provoquer un récit, faire un bilan…

Il s'agit de la communication interne aussi bien que de la diffusion de la démarche des RERS (mémoires universitaires, ouvrages collectifs ou non, etc.). Citons, le " cahier " du réseau fonctionnant selon le contexte et alimentant l'indispensable mémoire des RERS :

" Le RERS de Chalon-sur-Saône, sans local, dispose d'un lieu de permanence de 2 h par semaine sans placard ni panneau. On a l'habitude de garder la mémoire dans un cahier.
Historique : lors du gros Inter Réseaux de 1992, au moment du démontage, on a consigné les affichages et présentations des réseaux, qui ont été collées sur des feuilles A3, qui constituent le tout premier " Cahier " de mémoire, d'histoire.
Exemple d'une fête-réseaux organisée une fois par trimestre :
Le compte rendu est une prise de notes à plusieurs. Il est demandé aux participants d'écrire ce qu'ils y ont vécu (fait ou vu faire), le récit et la rédaction à plusieurs permet de rebondir, d'augmenter, d'enrichir le contenu. Il peut y avoir mise en paroles par l'un et écriture par un autre. Une demi-journée de

32 André Giordan, 1998, page 196
33 André Giordan, op.cit.

relecture à plusieurs permet de vérifier les dires. Facile à manipuler, à utiliser, il est fidèle, il comporte la liste des présents, les coordonnées. C'est un moyen de garder une trace des échanges, on sait qui a lu, écrit.
Le " cahier " est un objet vivant, qui circule et grossit au long de l'année, il existe en 3 ou 4 exemplaires qui circulent de personne à personne. C'est le cahier de route de l'aventure collective d'une équipe, écrit par tout le monde "

La Lettre Inter-Réseaux, à laquelle s'ajoute de plus en plus de sites Internet, fonctionne depuis 1987 et permet de relier les différents réseaux entre eux et fait circuler les informations. Des journaux, gazettes et autres " courriers électroniques " diffusent les nouvelles entre les participants d'un RERS.

La volonté de construire la mémoire des RERS a amené les animateurs à s'approprier les ateliers d'écriture pour que chaque membre soit porteur de cette mémoire et porteur de son réseau. Sans entrer dans leur diversité, on peut en noter l'effet le plus marquant : la participation régulière à ces ateliers favorise la réciprocité et les demandeurs s'offrent à leur tour en animateurs d'atelier. Le groupe de recherche AFREROLE a adopté cet outil pour recueillir des récits " de moments forts vécus dans les réseaux".

" Autrement dit le récit d'expérience articule une démarche de recherche, de formation et d'action. Une démarche de recherche parce qu'il permet une meilleure compréhension de l'expérience vécue dans les réseaux. Une démarche de formation parce que la mise en commun et la réflexion sur les récits d'expérience permet une coformation des participants. Une action parce que les ateliers d'écriture sur les récits d'expérience ouvrent des perspectives de transformation des pratiques ".

La réflexion s'opère en boucle et chaque évocation de l'expérience permet d'émettre des hypothèses et de les confronter au récit afin de les valider ou non. Le partage, l'échange autour des expériences est important : " Le partage de l'expérience, notamment avec les pairs, semble un moyen privilégié dans ce processus de transformation […] cette mutualisation de l'expérience permet d'éviter un face à face exclusif des personnes avec leur expérience "[34]. Il y a alors compréhension de la situation, de son déroulement. Mais cette attitude n'est pas spontanée et demande de rompre avec ses façons de faire, de se remettre en question.

Le rôle d'animateur, de la plus grande importance dans un réseau[35].

C'est à partir du cheminement de l'animatrice avec Drissia que nous en analysons les fonctions, surtout d'un point de vue relationnel. Drissia est un pilier du réseau, toujours disponible pour les taches ménagères ; elle cuisine à la perfection. Elle a la réputation de faire des pizzas délicieuses. Je lui demande où elle a appris à faire de si bonnes pizzas. « C'est un jour que mon mari a acheté une pizza, j'ai regardé ce qu'il y avait dedans et puis j'ai fait, mes enfants ne veulent manger que les miennes. » Ici pas de recette apprise mais une intuition, il s'agit de feeling.
L'offreur va mettre au service des demandeurs ses découvertes. Elle a fait de nombreux échanges de confection de pizza. L'animatrice en est consciente.
L'animateur doit être au courant des différentes offres réalisées par les membres du réseau.

34 Courtois Bernadette, 1993, *"la formation expérientielle des adultes*", contribution au colloque de Sherbrooke

35 Récit de Drissa.

Lorsque au réseau, on décide de déjeuner ensemble, Drissia est toujours prête à faire une pizza, repas délicieux et qui, de plus, a l'avantage de ne pas coûter cher. La date était décidée, plusieurs personnes s'étaient inscrites. Le matin du jour dit, D. vient avec tous les ingrédients pour faire la pizza au réseau. Mais à l'heure du repas, personne à l'horizon…
Voilà Drissia dans une colère non contenue, « Si c'est ça, je jette toutes les pizzas à la poubelle et c'est fini, je ne cuisinerai plus pour le réseau. »
« Drissia, tu sais, si tu veux, tu en emportes chez toi » « J'en ai déjà fait pour les filles et je ne vais pas les gaver de pizza. »
B. comprend que c'est sérieux, qu'effectivement Drissia est profondément blessée, elle a le sentiment d'avoir été *utilisée.* C'est effectivement grave si l'on se réfère à l'éthique des réseaux.
B. rappelle par téléphone les déjà inscrits et compense les absents par des invitations qu'elle prendra à son compte, une façon comme une autre d'inviter des amis et de faire connaître le réseau. Finalement une assemblée de 12 personnes viendra déguster la pizza. Mais quelque chose de profond a marqué le cœur de Drissia. Elle en reparlera souvent, « tu te rappelles le jour de la pizza. » La résolution d'être plus vigilant en ce qui concerne les participants aux repas pris ensemble, est retenue par l'animateur.
L'animateur d'un réseau doit se soucier des réactions des personnes et surtout faire en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes membres qui s'occupent de la marche du réseau pour les fonctions matérielles.

En fait, un autre impair aura lieu : un couple que l'on croyait prévenu pour un repas, et le rappel en dernière heure est pris comme une marginalisation par la femme d'origine étrangère qui fréquente depuis peu le réseau. Le caractère un peu spontané de la vie d'un réseau est parfois le fait de bavures qui peuvent avoir des conséquences dans la fréquentation d'un réseau. Il y a des animateurs qui mettent cela sur le compte de la susceptibilité des membres, et ne veulent pas y prêter attention pour autant. *L'animateur doit prendre en compte les erreurs commises pour accéder à un meilleur vivre dans le réseau.*

Drissia avait la vie facile quand elle travaillait, mais depuis qu'elle est au chômage, la vie s'est beaucoup compliquée. Nous proposons un échange pour apprendre à faire les chèques ; Drissia est d'accord et semble contente de cette demande de savoir. Il faut reconnaître qu'il s'est passé un peu de temps avant de le concrétiser. Le jour prévu, D. ne vient pas. Une visite de famille en est la raison.
Ce jour là, il se présente un autre membre du réseau qui s'avère demandeur; l'offreur ne reste pas sur un échec.
L'animateur doit savoir s'adapter, faire face à des changements de personnes lorsqu'une absence se manifeste pour un échange.

D. ne semble pas regretter l'échange ! Plus tard on en reparle. Une boutade de l'animatrice révèle la disposition de la demandeuse par rapport à l'offre de l'échange. « Il ne faudrait pas prévoir un échange de ce genre en fin de mois quand justement il est impossible de faire réellement un chèque. » Voilà un grand éclat de rire qui nous met sur la piste de l'absence de Drissia.

L'animateur doit aider l'offreur à réviser le temps ou la méthode de son offre en fonction de la situation du demandeur.
Même si c'est évident, il faut le noter, car il faut se rendre compte des difficultés de vie du demandeur. Tous ces moments de convivialité qui expriment la vie permettent une expression des joies et des peines.

Le réseau met à disposition un ordinateur, des offres « d'apprendre à se servir de l'ordinateur » peuvent se faire. Drissia croit qu 'elle ne pourra pas y arriver mais elle en a très envie.
Le maniement de la souris se fait très facilement avec le jeu de cartes. Quand on passe au traitement de texte les difficultés commencent ! Drissia dit. « L'alphabet est loin. » Elle a des

problèmes d'écriture, l'offreur tient compte de cette nouvelle donnée. *L'offreur va changer sa méthode, prévue lors du déroulement de l'échange, en fonction des limites du demandeur.*
D. est touchée par la valorisation que lui a procurée le maniement de l'ordinateur, car ses filles à l'école l'ont appris : c'est une revalorisation au sein de la famille.
Drissia en remerciera l'offreur par la confection de gâteaux de son pays d'origine et ceci sans en parler à personne. Elle a manifesté à sa manière la réciprocité.
L'offreur doit savoir reconnaître la fierté de l'apprentissage chez le demandeur, c'est le passage d'un savoir acquis qui débouche vers un savoir-être.
Mais voilà, D. à plusieurs reprises refuse de se mettre à l'ordinateur car elle dit « J'ai mal à la tête. » En fait on lui fait prendre conscience de ce qui se passe : « C'est vrai que tu en as plein la tête avec la vie que tu as, et tu as du mal à te concentrer. »
L'animateur doit être soucieux d'être au courant de la continuation d'un échange.
Il ne faut pas laisser Drissia sur un échec. A la suite de l'explosion AZF les animateurs ont pris conscience de la nécessité d'occuper les enfants qui n'ont plus d'école, la Bibliothèque du quartier, un lieu très fréquenté par les enfants, est aussi très sinistrée et l'on ne sait pas quand elle ouvrira. On commence par des échanges de dessins qui permettront aux enfants d'exprimer leur peur, en présence de psychologues pour aider les enfants. Il s'avère que ces rencontres du samedi après-midi représentent une demande qu'il faut prendre en compte surtout pour les filles, car lorsque les activités reprennent, les garçons vont au foot, mais les filles sont plutôt désœuvrées sauf les jours de fêtes d'anniversaire des copines de classe.
L'animateur de réseau doit être attentif aux besoins d'un quartier et veiller à proposer des offres qui favorisent la convivialité des habitants du quartier surtout lorsqu'il s'agit d'un quartier populaire.
L'explosion A.Z.F. le 21 septembre a attiré l'attention des personnes sur les réalités des quartiers sinistrés. Un groupe de jeunes d'un quartier résidentiel propose une initiation au théâtre pour les enfants de 6 à 14 ans. Les jeunes sont offreurs, les enfants sont demandeurs.
Bernadette est médiatrice. Elle prévient les familles du quartier qui sont connues. Mejda, la fille de Drissia vient et c'est aussi l'occasion de participer pour Drissia. Elle est très heureuse d'être là, la semaine suivante elle apporte un caméscope qu'elle avait chez elle depuis le temps ou elle travaillait, mais qu'elle n'utilisait plus. C'est une initiative à valoriser.
L'animateur doit reconnaître tout ce qui peut valoriser les personnes surtout si elles vivent des situations de marginalisation.
C'est une occasion de prendre les enfants dans les mouvements avec lesquels ils s'extériorisent avec beaucoup de joie. L'intérêt que manifeste Drissia en tant que médiateur pour ces rencontres est l'occasion de lui en faire prendre la responsabilité. Elle est d'accord. Pas une fois, bien que Drissia n'ait pas le moral ou soit fatiguée, elle ne manque. La preuve en ait donné le jour où sa fille ne vient pas. Comme c'est la fête d'El Kebir, les habituées ne viennent pas. Drissia s'est fâchée avec sa fille, car elle ne voulait pas venir. Elle craint que l'offre ne s'arrête puisqu'il n'y a pas d'enfants au début de l'après-midi. Car Drissia se trouve dans les conditions d'exercer une responsabilité, d'un autre ordre que le domaine culinaire.
Il est important de lui assurer que le groupe continue, que sa responsabilité n'est pas mise en cause, même si ce jour là, aucun enfant ne vient spontanément malgré la promesse qu'ils avaient faite de venir. Les jeunes offreurs sont suffisamment motivés pour ne pas abandonner. Cela fait partie des avatars d'un échange.

Le médiateur a un très grand rôle à jouer dans la confiance à porter à l'offreur lorsqu'une situation complique la réalisation de l'échange.
Dans ce cas, c'est l'animateur qui a réconforté le médiateur et lui a permis de prendre des distances par rapport à la réaction de sa fille. La remercier du suivi qu'elle a apporté au groupe jusqu'à maintenant, lui permettant ainsi de réparer le tissu familial.
C'est la confiance en soi qui va faire grandir l'offreur ou le médiateur afin de lui permettre d'accéder à d'autres apprentissages pour lesquels il est bloqué.
Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que le relationnel est de la plus grande importance dans les réseaux. C'est justement ce côté humain, gratuit, qui attire bon nombre de personnes à

fréquenter les réseaux. Mais pour cette raison même, nous voulons exprimer que le fait d'un manque d'attention ou de psychologie de la part des animateurs, médiateurs, offreurs ou demandeurs, peut interrompre la fréquentation des réseaux. Il est certain que la participation des membres des réseaux est très mouvante. Il y a un changement de lieu, une reprise d'un travail qui peuvent être le fait d'une absence. De toute façon, il faudrait que les animateurs aient davantage le souci d'interroger les personnes qui ne fréquentent plus un réseau, dans l'optique de se remettre en cause. Lorsqu'un réseau a une bonne réputation, réalise des échanges, les animateurs tendent à éprouver une autosuffisance qui ne permet pas toujours de leur poser question ! L'éthique des réseaux exige que dans ce but du respect des personnes, de leur dignité, il soit nécessaire de tenir présente l'obligation de regarder en toute vérité ce qui se passe dans le relationnel d'un réseau.
Le rôle d'animateur d'un réseau est à la fois riche et exigeant dans la mesure où il est pris avec sérieux. Il est aussi source de joies lorsque les membres du réseau s'y épanouissent et s'enrichissent mutuellement dans une réciprocité.

L'exemple suivant du récit de l'expérience d'une offreuse Bernadette (B) avec un apprenant en français est significative de cette nécessaire et efficace démarche réflexive (les phrases en italique sont des réflexion à partir de cette démarche, voir encadré pages suivantes). A partir du récit de l'expérience que nous a livré B., nous comprenons qu'elle a intuitivement fait un diagnostic d'une situation à problème et à partir de ses hypothèses, a inventé, essayé, trouvé le moyen de dépasser l'obstacle. Elle constate que " ça " fonctionnait mais la question est : " qu'est ce qui a fonctionné", quelle démarche a été utilisée, à quel moment ? Le récit fait au groupe lui fait prendre conscience du savoir élaboré, lui permet de le formaliser et sans doute d'envisager de le transmettre. Force est de constater que cet " arrêt sur image " qui consiste à se regarder faire, réfléchir et remettre en question ses habitudes, ses modes de fonctionnement spontanés – spontanéité qu'on aime préserver dans les RERS – ne va pas de soi. Les réticences et résistances passives sont nombreuses.

Parcours d'apprentissage[36]

B. passe à l'association " Vivre mieux ", une association qui aide les Maghrébins à la recherche d'un logement. Elle prévient M.-Th. qu'elle peut venir le lendemain pour l'échange informatique souhaité. M-Th. dit alors : " Ali est là, il faudrait qu'il apprenne le français pour trouver du travail, mais il n'est pas très motivé ; demande-lui s'il veut "
B. propose à Ali de venir au réseau pour apprendre le français. Ali ne comprend pas. Quelqu'un de l'Association lui explique en arabe où il doit venir, et s'il le désire. Ali dit " oui " Il viendra avec M-Th. Certes la médiation est brève, mais il n'y a pour l'instant pas de possibilité d'en dire plus.
Le lendemain, Ali est présent. B. va utiliser un livre " le français à l'intention des étrangers "
" Est-ce que tu veux essayer de lire ?" " Oui ! " dit Ali qui commence à lire. B. s'aperçoit alors qu'il peut lire, bien sûr avec des fautes : " chez " devient chaise, " donne " devient donné, " pousse " est alors pose, le U en arabe n'existe pas.
En tant qu'offreur B. cherche à comprendre comment Ali sait déjà lire et ne comprend pas quand on lui parle en français.
L'offreur doit chercher à découvrir où en est le demandeur au niveau de son savoir.
Puisqu'il peut lire, B. veut savoir comment il a acquis ce savoir. Il faudra presque une heure pour qu'Ali explique qu'il a appris le français en Algérie de 11 ans à 17 ans, avec six heures d'étude par semaine (en Algérie, depuis l'indépendance, la langue française justifie les mêmes heures

36 Récit d'apprentissage d'Ali : 2 janvier 2002

d'étude que pour toute langue étrangère). B. a déjà rempli 3 feuilles recto verso de cette conversation et des explications qui ont été nécessaires pour clarifier ce savoir acquis. Elle réalise qu'il y a un blocage dont elle ne sait pas encore l'origine.
L'offreur doit savoir reconnaître une situation de blocage et y remédier.
Elle lui dit : " Tu es jeune, tu ne peux pas avoir oublié ce que tu as appris pendant tant d'années, avec autant d'heures de travail par semaine. Tu dois savoir, ce n'est pas parce que l'on ne te comprend pas quand tu parles, que tu ne sais pas du tout le français, tu vas voir, on va y arriver " B. propose à Ali de revenir le lendemain. " Tu peux emporter ces feuilles si tu veux les revoir"
Le livre " le français à l'intention des étrangers " que l'on considère comme un outil/ressource est un peu passé de mode, mais les dessins sont parlants et ont permis à Ali d'apprendre vite du vocabulaire, d'en garder la mémoire visuelle
Ali, contrairement à son attitude première avant l'échange, semble content. L'insistance manifestée par B. pour connaître les étapes de son savoir, fait surgir un intérêt qu'Ali extériorise.
L'offreur doit manifester son intérêt vis-à-vis du demandeur, de sa recherche, de son désir d'acquérir les bases d'un savoir. L'offreur met ainsi en place des conditions favorables à l'apprentissage.
La demande est donc reformulée : apprendre le français, réveiller un savoir acquis et le compléter.
Il est important que l'offreur explicite comment il a intégré la demande d'apprentissage du demandeur.
Ali promet de revenir le lendemain. Il entre au réseau avec un superbe classeur jaune. Cela n'échappe pas à l'offreur : " Quel beau classeur tu as ! " Fièrement il l'ouvre avec les 3 feuilles écrites par l'offreur. *C'est alors que cet outil banal (des mots écrits sur quelques feuilles) permet l'évaluation de l'intérêt du demandeur.* B. continue " tu as regardé les feuilles ? Ali : " Oui, cette nuit "
B. comprend qu'il a passé une partie de la nuit à revoir et à comprendre les feuilles qu'elle a écrites !
L'offreur constate que l'intérêt du demandeur est signe d'un premier pas vers l'apprentissage.
Ils reprennent la lecture du livre, Ali recommence les mêmes fautes, qu'il domine peu à peu par la répétition.
Pour le demandeur, c'est l'acceptation de devoir " répéter " pour acquérir le savoir.
Au bout d'une heure, B. doit s'absenter et Ali désire continuer à travailler même seul. Quand B. revient vers lui, il a écrit les mots en français sur la feuille. Il a découvert la méthode qui lui convient.
Toute méthode demande à être intégrée par le demandeur.
Ali est passé lui-même du fait de lire à celui d'écrire. Il a manifesté suffisamment d'intérêt pour qu'on lui fasse confiance. Comme une partie du livre seulement a été lue, il lui est proposé de l'emporter à condition de le rapporter la semaine suivante. L'outil/ressource prend une autre dimension que la valeur linguistique.
Le livre est devenu vecteur de lien entre le demandeur et l'offreur.
La semaine suivante, Ali revient, il fait preuve d'assiduité.
L'assiduité devient le moteur de l'apprentissage.
Ali a le regard brillant, un autre look ; il devait être logé dans un autre quartier un peu éloigné, il a demandé à rester sur Bagatelle pour suivre plus facilement son échange français, cela lui a été accordé par l'association, vu le motif.
Il a lu tout le livre. A côté des mots écrits en français, il a écrit la signification en écriture arabe. B. le félicite, et se réjouit ; Ali est évidemment très fier de lui.
C'est la fierté du savoir acquis qu'il manifeste.
Ali reste encore timide pour parler mais on en sait un peu plus sur son passé. Il a abandonné l'école pour travailler comme serveur. La relation s'installe entre B et Ali.
La communication est aussi un facteur stimulant pour l'apprentissage.
B. n'en revient pas. *En si peu de temps, redonner confiance en soi à un jeune : on est passé d'une demande de savoir linguistique à un savoir être.*

Alors B. réfléchit à ce qui s'est passé ; il est certain que tout le travail de réflexion du groupe de l'étude "apprendre " à Paris lui a permis cet échange si rapide et riche en acquisition de savoir-être et d'en faire l'analyse. Le travail de réflexion à partir des échanges et des schémas (grilles) que nous avons élaborés sont devenus outil d'observation, outil de perception, outil de clarification, outil de prospection et globalement, outil de formation.
Elle fait le lien avec ce qu'elle a vécu quand elle est allée travailler à l'étranger sans savoir la langue ; toutes les erreurs que cela avait engendrées.
L'offreur n'a pas été confronté à une situation nouvelle mais trouve, par sa propre histoire de vie, une compréhension de la problématique d'Ali.
B. fait l'expérience de la conscience de son savoir à partir de son expérience de vie en ce qui concerne la transmission du savoir. Une confiance en soi qu'elle peut transmettre à Ali.
La confiance en soi est du domaine du savoir-être.
Ali a senti l'importance que représentait pour B. sa demande d'apprendre le français pour trouver du travail Elle lui avait dit plusieurs fois. C'était une attente larvée qu'il fallait mettre au grand jour. Aujourd'hui, des rudiments de français sont donnés à Ali et surtout la motivation d'apprendre.
Mais B. sait qu'elle doit passer la main à plus compétent qu'elle. Une formatrice fait réviser les verbes à Ali et conseille de l'inscrire à un cours d'alphabétisation pour étrangers dans son quartier. Il y rencontrera d'autres jeunes, un groupe pour apprendre ensemble. Il va s'inscrire et commencera de suite les cours.
Mais afin de poursuivre une relation personnelle, Ali continuera de faire un échange de conversation française. Une langue consiste à parler, lire, écrire. Pour Ali : la lecture est récupérée, l'écriture est en cours, L'expression orale reste difficile et doit être améliorée par la pratique.
Il est important de suivre son insertion dans un groupe. Car nous savons que des personnes ont parfois des difficultés à passer de l'échange personnel à l'échange collectif.
Les membres du réseau remarquent le changement opéré chez Ali en une semaine. Une question surgit en nous : notre regard peut-il changer sur les jeunes de notre cité qui vivent différemment de nous ? Quelle attention leur portons-nous alors que nous les croisons en rentrant chez nous à la tombée de la nuit ? Savons-nous leur parler comme nous avons parlé avec Ali ?
Des échanges devraient émerger pour faire tomber le mur virtuel qui nous sépare, un mur construit souvent avec la peur. Inventer des savoirs émergents devient nécessaire pour remédier à cette situation… *Un échange entraîne souvent à un autre échange.*
Nous constatons que c'est M-T. qui a fait le lien entre ce jeune et nous. Il y a eu un travail de partenariat : partenariat avec l'association " Vivre Mieux " qui maintient un accompagnement de ce garçon, partenariat avec l'association qui organise les cours d'alphabétisation. Un espoir pour la démocratie participative.

Les types d'outils

Au delà des ateliers d'écriture qui peuvent permettre de préciser les étapes et les limites des parcours d'apprentissage, des outils ponctuels peuvent être mis au point. Ces outils peuvent être des :

- moyens de mieux connaître le demandeur,
- outils d'accompagnement,
- outils d'évaluation pour repérer l'impact d'un échange ou le réguler en direct,
- etc…

Les outils : connaissance du demandeur. En premier, des outils et des ressources pour mieux connaître le « demandeur-apprenant » et lui faciliter l'apprendre ont été mis

au point. La didactique[37] - qui s'intéresse autant à "comment apprendre ?" qu'à "comment enseigner ?" - souligne le fait que le demandeur possède lui aussi ses outils - le plus souvent implicites - pour tenter de comprendre, pour décrypter l'environnement, les informations et enfin interpréter les situations nouvelles qui se présentent à lui. Ils sont appellés « conceptions ».
En effet, dans les RERS et malgré les principes annoncés, il y a des échanges où l'apprentissage est plutôt de type " frontal " selon le schéma classique de maître à élève, soit de type " imitation " du " faîtes comme moi ", du " faire faire ". Comment favoriser la formation ? Comment repérer les situations qui facilitent ou au contraire, celles qui bloquent ? Comment repérer les attitudes et les outils existants et/ou à élaborer ? Comment repérer les éléments facilitants et les obstacles, les limites et les améliorations possibles pour les futurs " animateurs " ?
Dans l'un ou l'autre cas, une plus grande connaissance du demandeur-apprenant – questions, sens, motivations – et une analyse du processus d'apprentissage, dans sa complexité, ses conditions est à encourager dans les RERS. Dans tous les cas, des ressources fournissent plusieurs possibles là où l'offreur habituel ne voit qu'une seule solution : l'évidente, l'habituelle. Dès lors, peut-on créer des outils qui seraient utiles pour :

- faciliter l'échange et l'apprentissage ;
- faire émerger les demandes ;
- expliciter ces demandes : quelle est la « vraie » demande sous le prétexte d'une demande de savoir ? Certains font une demande de savoir prétexte et sont en fait surtout intéressés par les relations sociales mises en oeuvre autour de l'échange ;
- catégoriser les demandes ;
- récupérer des savoirs non formalisés : ainsi certains ont appris par l'expérience de leurs responsabilités dans les RERS même si aucune offre ni aucune demande n'ont été formulées ;

Enfin, ces outils ont servi à modifier l'image des RERS en matière d'apprentissage. Au début, on pensait qu'aux RERS, on ne faisait pas d'apprentissages " sérieux ». Dans le même temps, on avait peur d'aborder des apprentissages sur du long terme.

Les grilles élaborées ci-après peuvent être considérées comme des embryons d'outils pour les demandeurs et pour les animateurs de réseau. Elles leur permettent de prendre de la distance par rapport au processus d'apprentissage. Pour les participants aux échanges, elles facilitent la clarification de :

- leur demande ; ce qu'ils veulent savoir et dans quel cadre, un échange dual (accompagnement par l'autre) ou un échange en groupe (enrichissement par la découverte d'autres façons d'apprendre mais aussi sentiment possible de honte à dire ses manques devant ce groupe) ;
- leur offre (comment peut-on formuler son offre si on ne connaît pas le niveau du demandeur ou si on se contente du déclaratif), décortiquer le savoir avant de l'offrir (pour comprendre l'Euro, par exemple, il faut connaître « les chiffres »), prévoir la réaction à une offre (sentiment de culpabilité, de déstabilisation face à ses propres manques)…

37 La didactique cherche à comprendre, expliquer, modéliser les processus complexes en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage. Références : Giordan et De Vecchi et, 1987, *Les origines du savoir*, Delachaux, Giordan, 1989. *Apprendre !,* Belin

Quand l'offreur dispose d'outils pour analyser, repérer et anticiper les obstacles (l'agressivité d'une personne qui cherche à se protéger, la fuite d'une autre), il pourra plus facilement rechercher les moyens pour " faire ce qu'il faut ", écouter les besoins et les peurs, rester au plus près de la demande, comme pour l'échange de français suivant :

> *" …Aïtan parlait beaucoup, bien sûr, puisqu'elle voulait toujours faire la traductrice, c'était sympa, mais c'était beaucoup mieux d'être seules après. D'ailleurs même Gülaye, elle me faisait signe : " toutes les deux, seulement deux ", que je ne dise pas à Aïtan de venir... "*

Si le demandeur est accompagné pour formaliser, expliquer, mettre à jour ses stratégies, ses façons de raisonner, ses modes de fonctionnement, ses conceptions du savoir, ses références, dire ce qu'il connaît déjà du savoir envisagé, il se sentira plus facilement « auteur »[38] de son propre apprentissage et participer au déroulement de l'échange.

> *Au début, j'avais dessiné des choses que je ne voyais pas de la place où j'étais. C'est ça que je n'arrivais pas tellement à saisir. Françoise nous a montré aussi comment faire avec le crayon, pour prendre les mesures. C'est ensuite que j'ai compris comment faire. Jusque-là, quand je voyais des gens qui dessinaient, je les voyais avec le crayon tendu, je me disais "mais comment font-ils?"*
> *Je ne pigeais pas du tout, puis il y a eu un déclic*. […].
> *Il s'agit non pas de voir par rapport aux autres, mais de voir par rapport à soi-même, de quoi on était parti, où on en était arrivé, là, maintenant, au bout d'une heure et demie.[…] ce qui est resté et dont je m'aperçois maintenant, et qui me sert sans doute aussi pour la sculpture, c'est le regard, la façon de regarder. Elle nous l'a beaucoup dit, et c'est à la portée de tout le monde, qu'on soit artiste, dessinateur ou rien du tout. Le relief, tu le vois automatiquement, tu ne réfléchis pas mais si tu dois le dessiner, il faut voir si les lignes montent ou descendent, suivant que c'est un relief concave ou convexe, les lignes de fuite d'un plafond, etc. On a dessiné l'angle de la pièce de Françoise, avec le début de la fenêtre ; il n'y avait rien, juste un angle. Au départ, j'étais incapable de savoir si, pour faire le raccord plafond/murs, je devais faire un trait qui descendait ou un trait qui montait. J'ai essayé, je me suis dit "mais c'est nul, ça ne va pas, on dirait que ma pièce est à l'envers". Et je regardais, je regardais... Et petit à petit je me suis rendu compte que je ne savais pas regarder: par rapport à un point fixe, cette ligne-là, elle descend, tu vois ? C'est tout bête, mais si on fait cet effort, on arrive à apprendre, à voir les objets différemment.*

Les outils de mise en relation. Les membres des RERS sont pour la plupart des personnes au cœur de l'expérience et plutôt préoccupées de l'agir que d'une mise en perspective, d'une mise à distance de l'action comme le soulignait en 1989, Hélène Salmona [39]. Les " pense-bêtes " telles les grilles d'analyse des échanges (voir p49) permettent de ne rien oublier. Elles peuvent aider le médiateur à repérer les obstacles, à ne pas les ignorer mais, au contraire, à les affronter, à en déterminer la nature pour les dépasser. Certains soulignent leur lourdeur, leur caractère " enfermant "; sans doute

38 Giordan, 1989. *Apprendre !*, Belin
39 Actes du colloque *Echanger les savoirs, c'est changer la vie*, 1989, Evry, MRERS

serait-il bon de les accompagner d'une sorte de mode d'emploi préconisant une libre utilisation de tout ou partie des éléments les plus pertinents. Il s'agit d'apprendre à les détourner, à les bricoler pour se les approprier. Ces documents ne sont là que pour "aider" le médiateur, et doivent pouvoir être modifiés par lui, à sa convenance; voire oubliés. Ils peuvent rester en arrière plan. Ils ne doivent en aucun cas l'enfermer dans un certain rôle et le freiner dans sa spontanéité.
Le rapport d'étude SOCRATES[40] note que " dans les réseaux d'échanges des savoirs, à la diversité des savoirs de l'offre et de la demande s'ajoute une gamme d'outils très diversifiés. Les offreurs s'appuient généralement sur des outils assez classiques qu'ils adaptent ou modifient selon les besoins. Le support écrit, mais aussi oral, est important, alors que, jusqu'à présent, peu de technologies sont utilisées (quelques vidéos pour les langues). Mais l'intérêt pour la demande de formation aux nouvelles technologies augmente en même temps que leur médiatisation. Il arrive que des offreurs se servent de livres scolaires anciens. Certains créent des méthodes (apprentissage de la lecture, de l'euro). Pour l'enseignement des langues, pour les échanges santé les ressources sont des vidéos, la radio, la lecture à haute voix, les courses dans les marchés ou supermarchés ; on adopte également des activités fondées sur des jeux de rôle. Le recours à des ressources est toujours proposé et discuté dans une perspective d'amélioration de l'apprentissage et dans le respect des limites de chacun ".

Dans la préparation d'un échange, l'offreur se rend vite compte qu'un " environnement propice est indispensable à la connaissance pour qu'elle prospère et prenne forme " Certains se lancent dans des inventions dont ils ne se seraient pas crus capables :

> *" une personne demandait la dactylographie. Je suis allée chez elle. Et là, il s'est passé quelque chose d'incroyable : je suis arrivée chez elle avec une paire de gants en caoutchouc. Quel rapport avec la dactylo ? Je me suis mise à écrire les lettres du clavier sur les doigts correspondant des gants et à inventer un système d'apprentissage de la place des doigts sur le clavier simplement en bougeant les doigts même dans sa poche ! J'inventais, de créais, je faisais un travail personnel, j'accédais à un fonctionnement propre de mon intelligence "*
> (récit AFREROLE page 138)

Les animateurs " bricolent " certaines ressources, bien connues dans les RERS, pour se les approprier et les adapter selon les besoins et le ressenti des utilisateurs. Le RERS Denfert de Paris a reconstruit le jeu de cartes " *Autant savoir* ", diffusé par la Coordination Régionale des RERS de Haute-Normandie et destiné à faciliter le repérage des savoirs (voir encadré pages suivantes)

Il y a donc d'un côté un offreur disposé à apprendre à quelqu'un comme il a appris lui-même puisqu'il a réussi à apprendre de cette façon et en face ou à côté, il y a le demandeur avec son histoire, sa propre façon d'apprendre, ce qu'il sait déjà, ses expériences antérieures ou parallèles. Suffit-il alors de mettre ces deux personnes en présence pour que l'apprentissage ait lieu ? Les RERS postulent, à l'instar des travaux en didactique, qu'il faut établir une correspondance entre ces deux univers, celui de l'offreur et celui du demandeur, pour que les systèmes de référence des deux protagonistes de l'échange soit les plus proches possibles.

40 SOCRATES, 2000, Projet Echange, Programme européen, Paris X *" Outils, médiatisations proposées et recherchées et modalités d'emploi "*

« Le processus de mise en relation (temps de mise à distance, de réflexion) préconisé par les RERS est avant tout un moment d'évaluation, de négociation, de prévision et de régulation d'un échange de savoir.
Evaluation pour dire ce qu'on sait en tant qu'offreur et ce qu'on veut en tant que demandeur, pour pouvoir repérer si l'échange est réussi.
Négociation sur le " quoi ", le " comment ? " Négociation pour inventer sa méthode d'enseignement en fonction de ce que l'on veut.
Prévision, pour préparer l'évaluation : vérifier les objectifs de départ, préparer les outils d'évaluation, les repères.
Régulation de la mise en forme : les règles, les repères, les engagements dans l'échange et la démarche.
La mise en relation est un lieu de socialisation, d'apprentissage de la relation et aussi un temps pour faciliter la prise d'autonomie et de responsabilités par les gens eux-mêmes. » [41]

" *Apprendre est vraiment une tâche peu évidente…* " (Giordan « 1998), il faut s'informer, assimiler, élaborer de nouvelles connaissances. Efforts et contraintes sont convoqués. Il s'agit de rejeter des manières de voir pour en élaborer d'autres, accepter d'être déstabilisé pour la venue d'une conception plus pertinente face aux situations nouvelles qui se présentent. La situation du demandeur de savoir est peu confortable et, de plus, il y a peu de chances pour qu'il réussisse seul à " quitter son savoir antérieur ". Intermédiaire, relais, créateur de lien entre les participants de l'échange mais aussi médiateur entre les échanges et le réseau, la personne qui pratique une mise en relation utilise le premier outil du processus de l'apprendre.

Des outils peuvent être utilisés pour **un accompagnement** au niveau :
- organisationnel : ce sont des outils pour déterminer les conditions matérielles optima qui faciliteront l'échange, repérer ce qui motive (faire que les recherches soient signifiantes, aient du sens (contexte, situation…), ce qui engage les participants dans la démarche et fait qu'ils vont jusqu'au bout de l'apprentissage, pour qu'il y ait de l'intérêt et du plaisir…
- pédagogique : ce sont des outils
    - pour repérer chaque façon singulière d'apprendre : il a autant de formes d'apprentissage que d'échanges…
    - pour déstabiliser, perturber, confronter à une réalité, faire penser et donc apprendre " autrement "…
    - pour faciliter l'apprentissage : schémas, maquettes
    - pour prendre de la distance, évaluer, diagnostiquer, rebondir.
- relationnel : des outils pour enrichir et créer du lien, une rencontre entre deux intimités, deux apprentissages afin que l'échange soit facilité entre des personnes qui se sont " comprises ", qui savent s'écouter, qui se valorisent l'une l'autre. Ce lien est continué en direction des autres membres du Réseau ou de l'Inter-réseaux. On conscientise ainsi la participation à une création collective et l'engagement dans une démarche bénévole. Mais, avant tout, cette proposition d'outils est une invitation à penser et voir les choses de façon nouvelle en dépassant les évidences et non d'enfermer les participants dans une pratique standardisée.

41 Rencontre Inter-Réseaux du 9 juin 2000 à Vitry-le-François. Intervention de Daniel Hazard.

En particulier, ont été travaillé les outils qui permettent de (voir pages suivantes) :

- **clarifier** le message et mettre à plat le savoir qu'on fait passer, se poser les bonnes questions, collecter des idées pour démarrer, pour motiver, pour dépasser l'obstacle, pour formaliser les stratégies propres à chacun, en un mot pour favoriser l'échange. Il est important d'éclairer les situations et les processus d'apprentissage en jeu et l'impact des échanges sur les bénévoles offreurs, demandeurs, médiateurs et animateurs.
- **Evaluer** en temps réel ce que l'apprenant a compris, ce qui lui reste à comprendre, faire le bilan, repérer les informations manquantes, évaluer la motivation pour améliorer, réajuster, apprécier le niveau de développement atteint par le sujet. Mais il est aussi souhaitable d'évaluer la pratique et l'éthique des RERS, de démontrer et de valider la démarche.
- **Déterminer les ressources** à mettre en place (lieux, budget), le matériel à prévoir (vidéos, livres, expositions, visites de musée, etc.), sélectionner les bons matériaux, bref, tout ce qui peut être utile dans la stratégie d'animation de l'échange. Il faut parvenir à offrir les aides didactiques nécessaires à un apprentissage efficace.
- **Repérer les éléments transférables,** hors RERS, en terme de pédagogie ou de formation.

CANEVAS D'INTERVIEW

ECHANGE

LE DEMANDEUR :

Qu'est-ce que je veux apprendre ?
(savoir professionnel, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir scolaire, savoir bricolage, savoir cuisine, technique particulière…)

Pourquoi ?
Pourquoi ce savoir-là ?
Quelles motivations :
pour résoudre un problème particulier,
pour le travail,
pour faire plaisir à quelqu'un,
par obligation,
parce que j'ai entendu parler de ce savoir et que ça m'a donné envie,
parce que je connaissais la personne qui l'offrait,
parce qu'on me « tannait » dans le réseau car jusqu'à maintenant je n'étais qu'offreur…

Mon état d'esprit ?
Au moment où j'ai fait la demande
Quand j'ai rencontré l'offreur
Pendant l'échange, après,
Mes émotions : inquiétude, sérieux, panique, fierté, frustration, bonheur, soulagement…

Méthode d'apprentissage :
Est-ce que je me suis demandé comment l'offreur allait s'y prendre ?
Est-ce que j'ai eu une réponse à ma demande ?
Est-ce que je pense pouvoir utiliser ce que j'ai appris ?

Bilan
Est-ce que j'ai envie d'approfondir, d'aller plus loin ?
Est-ce que j'ai envie d'offrir à mon tour ?
L'échange a-t-il débouché sur autre chose, nous a-t-il fait évoluer sur d'autres plans ?

L'OFFREUR

Repérage du savoir
Quel cheminement ai-je suivi avant de formuler l'offre ?
Qu'est-ce que je veux offrir ? (savoir professionnel, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir scolaire, savoir bricolage, savoir cuisine, technique particulière…)

Décorticage du savoir
Ce que je savais de ce savoir avant de le proposer, un peu, pas assez, beaucoup…
Comment je l'ai appris (à l'école, dans mon métier, avec mes enfants, mes parents, dans mon Réseau…). Comment je pense l'offrir

Motivations
Pourquoi ce savoir-là : parce que j'ai appris que quelqu'un le demandait, parce ce que ce savoir me « tient aux tripes »

Conditions de l'échange
Est-ce qu'une médiation a préparé l'échange, comment elle s'est déroulée, délai de réflexion...
Contexte de l'échange (convivialité…)
Informations pratiques : durée, rythme, lieu…

Quel était mon état d'esprit :
Au moment où j'ai fait la proposition d'offrir
Quand j'ai rencontré le médiateur, le demandeur
Comment je me sentais avant, pendant, après.
Par quelles émotions je suis passé : inquiétude, sérieux, panique, fierté, frustration, bonheur, soulagement…

Déroulement de l'échange
Y-a-t-il eu des imprévus, des difficultés ?
Des richesses ont-elle surgi ?
Le médiateur est-il intervenu ?
Est-ce que j'ai senti de la réciprocité (impression d'apprendre également, le demandeur a-t-il offert à son tour par moments ?

Bilan
Pourquoi l'échange s'est-il arrêté ?
a-t-il débouché sur autre chose ?
est-ce que je suis satisfait de cet échange ?
est-ce que l'échange m'a incité à approfondir encore plus ce savoir ?

CANEVAS D'INTERVIEW
ITINERAIRE DANS LES RER

Comment as-tu connu le Réseau ?
Quelles sont les premières personnes que tu as rencontrées ?
Où ?
Quelles étaient tes premières impressions ?

Est-ce que tu as participé à quelque chose ?
Quand ? Comment ? Où ? Sur quoi ?
Si oui, quelles ont été tes premières participations ?

Ensuite, y a-t-il eu mise en relation ?
Si oui, comment s'est passé cette mise en relation ?

Quelles ont été tes premiers savoirs offerts, demandés, créés collectivement ?
Au fil du temps que s'est-il passé dans le Réseau ?
A-t-il changé ? Evolué ?

Quelle a été la circulation dans les savoirs ?
Echanges qui n'ont pas été réussis, échanges incroyables
Raconte ce que tu as appris, ce que tu as offert
(Voir incidemment ce que la personne a appris en offrant).
Y a-t-il eu des savoirs dont tu ignorais l'existence?
Ce que la personne a appris, l'a-t-elle ensuite utilisé ? offert à d'autres ?
(Réciprocité.)

Etais-tu dans les échanges en tant qu'offreur, d'autres en tant que demandeur ?

Est-ce que tu aidais à mettre en relation ? : Raconte

Ces différents types de participation, les rencontres-tu hors du réseau ? Raconte aussi
Ces savoirs, les as-tu utilisés en dehors du réseau ?
(En parler avec la personne à partir de ses expériences à elle.)

A certains moments : On te voyait moins (ou plus) dans le Réseau, peux-tu dire pourquoi ?
Qu'as-tu ressenti ?

Qu'est-ce que tu as le moins (plus) marqué, plu, aimé ?
Pas aimé, mis en colère, déçu ?

Et maintenant, que fais-tu dans le Réseau ?
Tiens, il y a ceci qui a changé depuis le début : c'est intéressant, peux-tu dire pourquoi ?

Après tout ce temps peux-tu exprimer quelles sont tes impressions :
Envies, frustrations, désirs ?

Grille analyse échange pour médiateur

AVANT L'ECHANGE

	- Quelle est la nature de l'échange ? - De quel type de savoir est-il question ? - Préciser l'intitulé de l'échange	- Quel est le moteur de l'échange ? - Ce qui incite à l'échange - Rencontre, étincelle déterminante	Conception de l'échange	De quel ordre est la relation au savoir ?	Quelles limites pour mettre l'échange en route ?
Offre					
Demande					
Mise en relation					

PENDANT L'ECHANGE

	Quels sont les éléments facilitant ?	Quels sont les obstacles rencontrés ?	Ce qui bouge	Ce qu'il faudrait pour améliorer le processus d'apprentissage
Offre				
Demande				
Mise en relation				

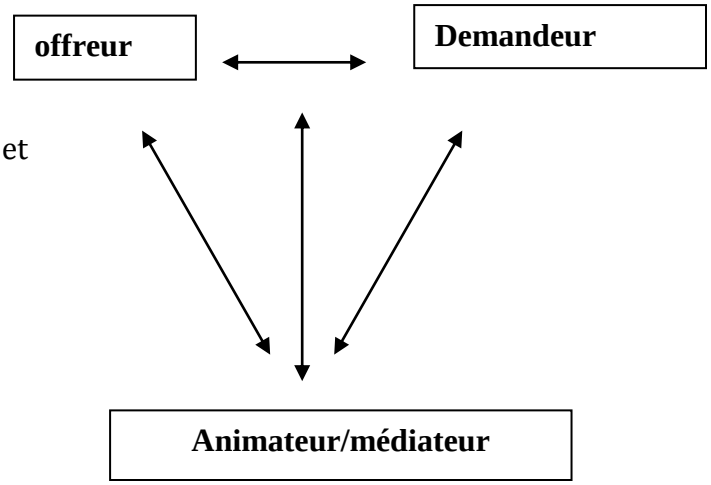
APRES L'ECHANGE

	Echange sur l'échange, évaluation	Spécificités RERS	Ouverture à partir de l'échange
Offre			
Demande			
Mise en relation			

Outil de diagnostic, de repérage des points sensibles concernant le fonctionnement et la démarche d'un RERS.

Nature de la demande ?
Motivation ?

Savoirs acquis ?
Obstacles ?
Façon d'apprendre (stratégies d'échange et de pédagogie) ?
Rapport au savoir ?
Représentations ?
Objectifs ?
Limites de son projet, de son engagement ?



Motivation ?
Savoirs acquis ?
Demande ?
Obstacles ?
Façon d'apprendre ?
Rapport au savoir ?
Représentations ?
Objectifs ?

Clarifier le message du demandeur (reformulation, questionnement) ?
Ecouter (avoir de l'empathie[42], recevoir, accueillir ?
Elaborer des grilles " pense-bête " ?
Favoriser l'échange, dans le temps, lieu, les moyens… ?
Susciter les offres ?
Susciter la réciprocité ?
Faire un bilan de l'échange ?
Accompagner l'échange, l'offreur et le demandeur ?

Animateur/Coordinateur

Construire le RERS ? Faire vivre le RERS ?
Entretenir le RERS ? Veiller à l'éthique ?
Créer un climat convivial ? Repérer les savoirs ?
Faciliter les échanges ? Susciter les rencontres ?
Etre et/ou alimenter la mémoire du RERS ?
Entretenir les relations avec les anciens, les autres RERS, les partenaires ?
Réguler les conflits ? Gérer l'espace et le temps ?
Prendre du recul par rapport à la pratique ?
Favoriser le tour des tâches (tableau d'Argentat) [43] ?
Susciter les engagements et les différents rôles ?

42 Empathie : capacité à s'identifier aux sentiments et à la situation d'autrui.

43 Voir page 78.

A partir du repérage de ces points sensibles, on peut envisager alors d'avoir recours à des outils/ressources pour favoriser la vie du RERS ou contourner les obstacles rencontrés. Cependant, pour que cette expérience se transforme en savoir transmissible, permette de réagir de façon adéquate si une situation analogue se présente (pour ne pas avoir à réinventer à chaque fois une nouvelle démarche), il faut décrire, il faut que cette expérience soit trans*formée*, qu'il y ait une observation " réflexive " (Travaux de Schön[44] et Kolb). L'expérience doit être analysée pour en faire un outil/ressource qui, sans être employé tel quel et rigidifié dans une pratique standard, servira de trame à l'action, de " pense-bête " Cette analyse peut se décrire selon les trois étapes suivantes :

- observation et identification de la situation ;
- questionnement et émission d'hypothèses ;
- expérimentation active (pour voir si " ça marche ") et mutualisation du savoir.

Les outils d'évaluation. Il est important pour que le savoir " passe ", que l'offreur et le demandeur, que " la personne qui parle et la personne qui écoute se posent le même genre de question, aient le même cadre de référence, raisonnent de la même façon. Dès que l'une de ces conditions n'est pas présente, la personne n'apprend pas " [45] A partir d'un diagnostic de ce genre de limites à l'apprentissage, deux outils ont été fabriqués afin de favoriser l'évaluation de la démarche des RERS et d'inventer des possibles face aux obstacles et aux limites repérés.

Notamment, il est utile de repérer les critères d'évaluation à trois niveaux :

- au niveau pédagogique : évaluation de la transmission et l'appropriation des savoirs.
- au niveau organisationnel : évaluation du fonctionnement du RERS (circulation des savoirs, structure interne et externe, partenariat).
- Au niveau relationnel : évaluation du " vivre ensemble ", de la création de lien social, de la notion de réseau.

44 Donald A Schön, 1991, *Le tournant réflexif*, Paris, Les éditions logiques (1996), Coll. Formations
45 André Giordan, 2001, op. cit. page 75

Grille d'évaluation pédagogique

Transmission et appropriation des savoirs
Y-a-t-il eu : - un accompagnement de l'échange et des participants (clarification de la demande et de l'offre) ? - un suivi de l'échange avec négociation et repérage des difficultés, des conflits ? - une implication des participants entre deux séances (travail personnel, réflexion,…) ? - une définition préalable d'objectifs ? - une explicitation du rôle de la mise en relation et du médiateur ? - une élaboration conjointe de la méthode pédagogique ? - Une reformulation de la demande et de l'offre ? - la création d'un environnement convivial, de confiance et d'écoute mutuelle ? - des confrontations, des mises en situation ? - l'utilisation de l'erreur dans la démarche pédagogique ? - une continuité dans la chaîne d'action ? - un enrichissement du savoir de l'offreur ? - un enrichissement du RERS en variété, innovation et niveau de maîtrise des savoirs ? - des acquis en savoir-être[46], savoir-faire, savoir-vivre ? - une construction de savoir sur le savoir (explicitation des motivations, de la conscience de savoir, du rapport au savoir et des modes d'apprentissage) ? - un bilan de l'échange avec confrontations des idées, des vécus, des valeurs ? - des propositions de formation (offreurs, demandeurs, animateurs, médiateurs…) ? - ….

46 Quelques critères de changement de savoir-être d'une personne : comportement différent ; regard expressif ; prise d'initiatives ; confiance en soi ; facilité plus grande d'entrer en contact avec les autres mais aussi facilité d'opposition, d'affrontement, de discussion ; implication dans l'échange ; conscience de la transformation…

Grille d'évaluation organisationnelle

Critères de circulation des savoirs
Quel(le) est : - le niveau de réciprocité (mobilisation et réinvestissement du savoir, mutualisation des apprentissages) ? - le degré de cette réciprocité (réelle ou simplement proposée pour " jouer le jeu ") ? - le degré de réciprocité en groupe et en individuel ? - la conscience d'appartenir à un réseau ? - le nombre de savoirs échangés ? - la durée des échanges ? - la variété des savoirs échangés ? - la part de savoirs de type scolaire, traditionnel, innovant, émergent ? - la diversité des formes pédagogiques mises en œuvre ? - le degré de rapidité dans la mise en route des échanges, dans la réponse à une offre, une demande ? - la diversité dans les offres et les demandes ? - le nombre de groupes d'échange ? - la composition de ces groupes ? - la part des offres concernant les savoirs du quotidien (mort, maladie, solitude…) ? Qui est chargé de : - la circulation des savoirs (le " faire savoir ") ? - la réponse aux offres et demandes ? - l'accueil de la diversité des cultures ? - l'accueil des idées ? - l'accueil et du repérage des savoirs non formalisés comme tels mais qui circulent sous forme de pratiques liées au fonctionnement du RERS, à l'engagement bénévole, les savoir-être tels que savoir fonctionner en réseau, savoir accepter les autres et les différences, savoir se confronter aux autres, savoir respecter les principes de la démarche des RERS… ? - l'accueil des " tabous " concernant des savoirs expérientiels (savoirs liés aux violences familiales subies par exemple) ? - l'accueil de savoirs inhabituels, originaux (l'hindï, l'épistémologie du journalisme) ?

Critères liés à la structure du RERS

- Le RERS dispose-t-il ou non d'un local ?
- La répartition des tâches et des responsabilités est–elle organisée ?
- Y a-t-il production de documents, construction d'outils, développement de partenariats, innovation ?
- Quelle est la composition de l'équipe d'animation ? Est-elle ouverte ?
- L'équipe d'animation évolue-t-elle dans ses pratiques ?
- Qui prend les décisions ?
- Qui les fait appliquer ?
- Qui est responsable de la mémoire du RERS ?
- Qui est responsable de l'éthique, de la charte ?
- Existe-t-il un système de régulation des problèmes du quotidien, des conflits (jeu de lois[47]), un lieu, des personnes ?
- Quels sont les moments de formation,
  Construction, programme et plan de formation ?
- Y a-t-il une mise en place d'outils de questionnement pour faire évoluer le RERS ?
- Quelles sont les relations avec le Mouvement des RERS ?
- Y-a-t-il des moyens d'information interne, externe ?
-

Critères liés à la structure en réseau :
partenariats, prolongation extérieure…

- Des partenariats ont été développés ? Lesquels ?
- Quel est le degré de proximité de ces partenariats (ville, quartier, etc.) ?)
- Le RERS bénéficie-t-il de contacts réguliers avec la presse locale, régionale, nationale ?
- Le RERS a-t-il sollicité cette presse ?
- De quelle diffusion externe le RERS dispose-t-il ? Plaquettes, tracts, bouche à oreille… ?
- La communication interne existe-t-elle, sous quelle forme ?
- De quelle reconnaissance le RERS profite-t-il ? Subventions, citations, distinctions honorifiques… ? Leur nombre ?
-

47 voir page 78

Grille d'évaluation relationnelle[48]

Convivialité, ambiance, sentiment d'appartenance
Fonctionnement du réseau - Quel est le niveau d'entente entre les membres du RERS, entre salariés et bénévoles, entre bénévoles, entre membres de l'inter-réseaux ? - Existe-t-il des tensions, des conflits non dépassés ? - Y a-t-il augmentation du nombre de participants ? Quel est le nombre des " sortants " et celui des " entrants " ? - La convivialité : quel est le type de rencontres, leur nombre dans l'année ? Les offreurs et demandeurs prolongent-ils leurs échanges par des relations amicales ? * - Quel est le nombre des demandes de renseignements sur le(s) RERS ? - Une évaluation de l'image extérieure du RERS est-elle faite ? - Un contact avec les " anciens " est-il maintenu ? - La mémoire du RERS est-elle une préoccupation de ses membres ? - Comment circulent les informations à l'intérieur du RERS ? Qui est chargé de cette circulation ? - Un journal interne existe-t-il ? Y a-t-il un journal pour les partenaires extérieurs ? - Existe-t-il un " roulement " dans les prises de décisions ? - L'équipe d'animation est-elle ouverte à tous les participants ? - Sentiment d'appartenance : - Quel est le degré de conscience d'appartenance à un RERS mais aussi à un groupe plus large : inter-réseau, Mouvement ? - Y-a-t-il sentiment de participer à une œuvre collective ? - Les participants se sentent-il liés par un engagement, un contrat ? - Quel est le degré de " respect " et/ou d'accommodation de la charte ?

48 Par relationnel, nous entendons le sentiment du " vivre ensemble ", de création de lien social, de réseau.

Expérience de repérage des savoirs[49]

Les objectifs

L'une des réflexions les plus fréquentes lorsque l'on accueille de nouvelles personnes au sein d'un réseau d'échanges de savoirs peut se résumer ainsi: " C'est sympa votre système, mais moi, je ne vois vraiment pas ce que je pourrais offrir... " ou, sur un mode plus radical: " Moi, de toute façon, je ne sais rien! " D'une façon générale, les gens sous-estiment l'importance des savoirs accumulés au travers de leur expérience de vie, mettant en avant essentiellement les compétences acquises dans un cadre formel (professionnel notamment). Lorsque ce type de compétences fait défaut, le verdict tombe: " Je ne sais rien..." Beaucoup pensent également qu'endosser le rôle d'offreur au sein d'un réseau d'échanges de savoirs implique un niveau expert dans le savoir en question. La perspective d'avoir à transmettre son savoir oblige de toute façon à s'interroger: " Comment m'y prendre? Serais-je à la hauteur de ce qu'on attend de moi? " Cela ne va nullement de soi.

Quant aux personnes qui fréquentent déjà le Réseau depuis un moment, elles éprouvent souvent l'envie de modifier leurs offres comme leurs demandes, sans toujours y parvenir seules.

Il incombe alors aux animateurs d'accompagner chacun à la découverte de ses richesses, pour démontrer en actes que " chacun sait quelque chose ". Il s'agit aussi de développer un climat de confiance qui va permettre à chaque personne de surmonter ses peurs et d'oser se placer en position d'enseignant, ce qui veut dire s'exposer et supporter le jugement de l'apprenant. Enfin, l'offreur potentiel doit pouvoir être aidé dans la démarche de construction de son offre, en s'appuyant notamment sur la riche réflexion pédagogique développée par le MRERS.

C'est pour répondre à cette nécessité d'un travail sur l'offre qu'au sein du Réseau Denfert s'est imposée la mise en place d'un module de " repérage des savoirs ".

Le bricolage d'une méthode

Au cours d'un stage de formation organisé par le MRERS sur " l'animation d'un réseau ", j'avais découvert l'existence d'un jeu de cartes, " Autant savoir ", élaboré par la coordination régionale Haute-Normandie du Mouvement des réseaux et destiné à faciliter le repérage des savoirs. A l'issue d'une initiation à l'utilisation de ce jeu, je trouvai les règles prévues initialement trop contraignantes. On y devinait certes le bagage théorique des créateurs du jeu sur la notion de savoir et sur les conditions de transmission. Mais ces règles me semblaient difficiles à appliquer avec les personnes fréquentant le réseau d'échanges, qui n'avaient à priori jamais eu l'occasion de mener une réflexion en profondeur sur leurs apprentissages. Cela dit, l'ensemble des cartes évoquait une large palette d'offres potentielles, et le jeu " fonctionnait ", c'est-à-dire permettait une réelle avancée dans la définition d'une offre de savoir à destination des membres du réseau.

Un an plus tard, alors que la nécessité d'un temps de repérage de savoirs se faisait de plus en plus clairement sentir au sein du Réseau Denfert, j'eus la possibilité d'assister à l'une des séances de ce type qu'organise régulièrement le RERS de Vincennes. La méthode utilisée par les animateurs de Vincennes s'inspire du jeu " Autant savoir ". Mais ils ont préféré construire leur propre support, à partir d'images découpées dans des magazines. Le remplacement de cartes-mots par des cartes-images m'a tout de suite séduite, l'image offrant une polysémie qui décuple l'éventail des savoirs suggérés. Un autre aspect a également retenu mon attention: après un premier temps destiné à cerner une ou plusieurs offres potentielles (le repérage de savoirs proprement dit), chacun était amené à imaginer concrètement l'échange de savoir correspondant, d'un point de vue organisationnel, méthodologique et pédagogique, et ce avec l'aide de l'ensemble des participants, invités à réagir, critiquer, suggérer. Il y avait là un

[49] Réseau d'Echange de Savoirs de Denfert (Paris)

moment particulièrement intéressant de construction collective de l'offre, où l'interactivité permettait que s'exprime toute la richesse offerte par le travail en groupe.
C'est à partir de ces deux approches que j'ai tenté de " bricoler " une méthode qui est maintenant proposée régulièrement au sein du Réseau Denfert.

Le déroulement d'une séance
Il est préférable que le nombre de participants se situe entre 2 et 4, pour pouvoir bénéficier de l'apport du groupe tout en s'assurant que chacun a le temps nécessaire pour réfléchir, s'exprimer, travailler son questionnement. Une séance dure environ deux heures. L'animateur doit tout d'abord, par l'accueil, tenter de créer un climat détendu, surtout s'il s'agit de nouveaux venus dans le réseau. Ce climat de confiance est important; parler de ses savoirs n'est pas chose facile, très vite c'est la vie même qui surgit, avec son cortège d'émotions. L'identité est en jeu, à travers la représentation que les autres vont se faire de soi, mais aussi et surtout celle qu'on se fait de soi-même. Il y a donc quelque part une " obligation de réussite ", on ne peut conclure la séance sans avoir donné à chacun des éléments de valorisation, autrement dit sans avoir dégagé quelques pistes d'offres de savoir potentielles. L'animateur, bien évidemment, doit présenter le déroulement de la séance et les consignes précises qui y sont liées. Pour l'instant, nous utilisons encore les cartes du jeu " Autant savoir ", mais nous avons en projet d'élaborer un autre jeu à base d'images, à l'instar du RERS de Vincennes. Toutes les cartes-savoirs (" couture ", " aquariophilie ", " informatique ", etc.) sont donc étalées sur la table, et chacun est invité à en choisir deux, en prenant tout le temps qui lui est nécessaire. Des cartes-jokers sont également disponibles, pour remplacer une carte-savoir qui serait inexistante. *Il s'agit de choisir une activité, un centre d'intérêt, une technique, une expérience de vie, etc., que l'on a déjà pratiqué, côtoyé, expérimenté, etc. au cours de sa vie, sans forcément en être spécialiste, encore moins l'avoir déjà enseigné.*
Certaines personnes trouvent rapidement les cartes qui leur conviennent, soit parce qu'elles avaient déjà entamé une réflexion, soit parce qu'une (ou des) carte(s) s'impose(nt) à elles. Pour d'autres, le choix est difficile, voire douloureux. Il faut alors chercher des pistes, avec l'aide du groupe, en explorant ce que la personne donne à savoir sur elle-même (pays d'origine, profession, contexte familial, loisirs, etc.). Lors de chaque séance que j'ai été amenée à animer, nous avons finalement réussi à ce que chacun puisse identifier au moins un savoir dont il était porteur. Passé ce premier stade, chacun est invité à s'exprimer, à tour de rôle, sur les deux " cartes-savoirs " qu'il a choisies; il doit tenter de répondre notamment aux questions suivantes: *quels sont précisément ces savoirs? Peut-on les décomposer en différents " mini-savoirs "? Dans quelles circonstances et avec quelle(s) méthode(s) d'apprentissage ont-ils été " incorporés "?*
Il est facile de décrire un savoir qu'on possède effectivement, et généralement chacun éprouve du plaisir à le faire. De même lorsqu'il s'agit d'évoquer les circonstances qui nous ont fait aborder le savoir en question. En revanche, s'interroger sur la manière dont on l'a appris ne va pas de soi, surtout lorsqu'on a à faire à un apprentissage expérientiel, acquis hors de tout contexte institutionnalisé; de plus, cet apprentissage peut s'être déroulé sur une longue plage de vie, ce qui le rend encore plus difficilement identifiable. Souvent certaines de ces questions restent donc — provisoirement ? — sans réponse, mais on peut penser que la réflexion est posée et qu'elle fera ultérieurement son chemin. Car " savoir, c'est bien, mais savoir qu'on sait, c'est mieux ". Il est temps maintenant d'aborder la dernière partie de la séance. L'animateur demande à chacun de sélectionner une des deux " cartes-savoirs " qu'il a en main et d'imaginer, le plus concrètement possible, le moment d'échange de savoir correspondant. *Comment va-t-il s'y prendre? Dans quel lieu? Avec quelle fréquence de rencontre? Avec quel matériel? En utilisant quelle(s) méthode(s)? etc.*
Pour aider à la sélection du savoir à offrir, l'animateur met en avant la notion de plaisir : jusque-là, il s'agissait juste de cerner quelques-uns de ses savoirs, côtoyés aussi bien par choix que par nécessité (professionnelle notamment); maintenant, il est question de proposer un savoir que l'on aura, si possible, plaisir à transmettre, élément de réussite important de l'échange de savoir envisagé. L'animateur rappelle également que nous sommes dans une

situation fictive et que le choix de ce savoir ainsi que le travail de préparation de l'échange lors de cette séance ne constituent nullement un engagement vers une offre réelle au sein du réseau. Chaque personne doit pouvoir conserver la liberté de mettre en pratique ou non les éléments qu'elle aura retirés de ce travail de réflexion.
Chaque participant va donc, à tour de rôle, s'imaginer offreur. Le groupe est fortement sollicité pour se mettre en situation de demandeur potentiel et aider l'offreur à clarifier la mise en œuvre de l'échange. Ce moment de travail interactif est souvent d'une grande richesse et débouche à terme sur une véritable construction collective du temps d'échange. Il permet notamment de faire prendre conscience à chacun que les demandeurs ont des choses à dire sur la façon dont ils veulent apprendre, qu'ils sont effectivement des " sujets apprenants ".

Chapitre 4

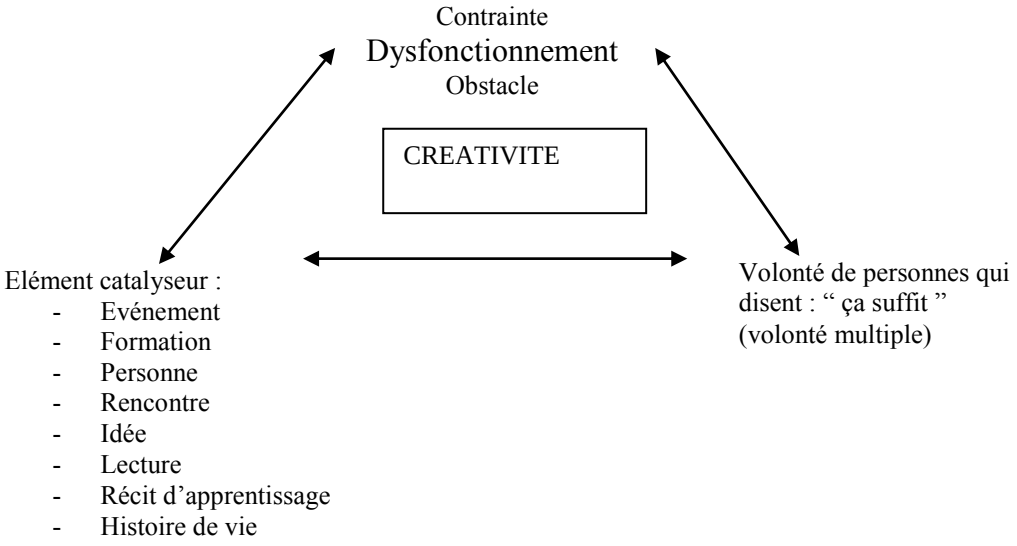
STRATEGIES POUR AMELIORER LES ECHANGES ?

A partir de ces réflexions et de ces outils, il est possible d'envisager autrement les situations ou les conditions de l'échange. Il est préférable de ne plus penser : " panacée", mais de prévoir des stratégies possibles. Plusieurs ressources peuvent être convoquées, des classiques comme des moments de brainstorming (remue-méninge collectif), ou encore des groupes de parole ou des travaux de réflexion collective, s'appuyant sur des recherches, type *Théorie de la créativité* de François Plassard [50].

Groupes de paroles/Réflexion collective

Le groupe de parole consiste à réunir des participants (maximum 8/12) autour d'un thème afin de procéder à un partage des expériences. A l'origine, ces groupes ont été mis en place en vue d'échanger sur les souffrances (médecine, accidents,..). S'engager dans un travail thérapeutique en groupe peut constituer une bonne alternative à la consultation individuelle.
Au sein des réseaux, les groupes de parole peuvent être mis en place pour aborder des situations qui posent problèmes ou pour réfléchir et trouver ensemble des ressources pour évoluer. Avec l'accompagnement d'un médiateur, ces échanges peuvent constituer une véritable aide face à des questions qu'il est difficile d'aborder au quotidien entre offreur et demandeur.
L'échange des expériences, des ressentis, des émotions, des solutions expérimentées, la présentation de points de vue différents sur un problème commun peuvent permettre d'accéder à une compréhension autre des difficultés rencontrées. On peut débloquer des situations, se libérer de souffrances, de non-dits et surtout aller de l'avant. Il s'agira, alors, de s'interroger sur les raisons d'un malaise au sein du réseau : conflits, rivalité, perte de communication, de projets…
Les réflexions, les échanges, le soutien du groupe et de l'animateur permettent de mieux appréhender les obstacles ou les contraintes, de s'y confronter différemment et d'entrevoir d'autres moyens de les résoudre. On peut se donner ici quelques grilles (voir ci-après) pour prendre du recul

50 François Plassard, *Le Temps Choisi*, Editions Charles Léopold Mayer, Paris



Grille pour démarrer un Groupe de parole

Des outils peuvent être mis en place pour entrevoir des possibles face aux difficultés rencontrées :

OBSTACLES	**QUELS POSSIBLES ?**
Obstacles à la mise en place d'un échange Communication interculturelle (ex. du racisme) Différences physiques	Se raconter des pratiques culturelles, à partir de savoirs rassurants, pendant lesquels on prend du plaisir Fêtes Mise en place d'ateliers de « raconterie » (cf. DURF de Martine Yonke[51]) Visite de musées, par ex. musée des arts et traditions populaires, avec les personnes Organisation de séances vidéo puis discussions (ex. " Moussa le Taximam " à Saint-Jean-de-la-Ruelle, vidéo traitant de la prévention du SIDA en Afrique Noire)
Imprécision de la demande ou de l'offre Conditions matérielles	Intervention du " metteur en relation " pour faire préciser
Manque de confiance, en soi, en l'autre	Sollicitation authentique pour l'offre en question, sollicitation réelle sur ce que le demandeur sait Récits d'apprentissage : se raconter en groupe, comment on a appris, effet de boule de neige : des expériences et entendues collectivement donnent des pistes Importance du regard Situations de création collective, d'où fierté collective, renommée et reconnaissance individuelle et collective,

51 Martine Yonké, 2000, *Interculturalité et réseau de formation réciproque*, mémoire de DURF, Tours

	Invitation au demandeur et à l'offreur à devenir médiateur ou co-médiateur
Obstacles au suivi de l'échange Par rapport à la mise en relation : - sentiment de contrôle ou d'assistance - contrôle non élaboré ensemble - objectif non connu	Le médiateur, au moment de la mise en relation, se présente aussi par ses offres et ses demandes Mise en place de formation (ex. sketch décrivant une mise en relation ratée et une mise en relation réussie, joué lors d'un inter-réseaux au niveau de l'agglomération d'Orléans) Se faire des offres et demandes entre offreur, demandeur et médiateur (" j'ai besoin de savoir ce que vous faites pour pouvoir en parler à d'autres ") Organisation d'échanges sur les échanges
Obstacles au suivi de l'échange Par rapport à la mise en relation	Se dire les différentes formes que peuvent prendre les échanges sur les échanges : - raconter au groupe la dernière séance d'échange que vous avez vécue, comme si vous racontiez un film - ateliers d'écriture - petits déjeuners - apporter le matériel avec lequel vous travaillez, si vous travaillez tous le même thème - force du témoignage : cela fait naître des prises de conscience : agendas, journaux, colloques, Inter-Réseaux
Evénements de la vie	S'autoriser à prendre du temps pour soi Pendant la mise en relation, s'exprimer sur le temps qu'on se donne, qu'on s'autorise Rendre visible dans le Réseau la diversité des temps possibles (moments, durée, fréquence), c'est à dire montrer qu'on peut se voir 3 fois pour un échange et faire le point ensuite, continuer ou arrêter Réajustement des temps (ex. pendant le Ramadan, organiser les échanges le matin, à la demande des personnes concernées – cf. Saint-Jean-de-la-Ruelle) Se constituer offreur au pied levé
Obstacles à la réussite de l'échange - blocage relationnel, affectif - blocage devant la méthode employée - blocage sur le savoir - problème de capacité (ex. concentration)	Importance de la mise en relation, des échanges sur les échanges Se parler, démystifier le rôle de l'équipe, savoir l'ouvrir Inventer d'autres formes d'équipe, ex. équipe en Réseau, avec des satellites – équipe constituée en offres et en demandes Fabrication d'une carte d'identité de l'équipe Jeu " aventure des métiers ", en quoi dans l'équipe on se sent explorateur, pompier, missionnaire… Faire circuler des outils utilisés par les mouvements pédagogiques

Grilles pour inventer des possibles face aux obstacles et aux limites repérés lors des échanges de savoirs.

Sur tous ces plans également, il est possible de s'accompagner par d'autres outils -en fait d'autres grilles- utilisables en formation. Celles-ci listent :

- les attitudes,
- les démarches favorables ainsi que
- les conditions qui favorisent leur expression de solutions alternatives.

- Savoir se remettre en cause
- Savoir se questionner
- Connecter des éléments qu'on n'a pas l'habitude de relier (pensée complexe)
- Transposer d'un domaine à un autre
- Savoir interpeller sur ce qui se passe ailleurs
- Etre capable de puiser dans sa propre expérience[52]
- Savoir questionner ses évidences
- Savoir que l'autre a d'autres représentations que soi
- Regarder l'autre sous un autre angle que celui où on le voit habituellement
- Ne rejeter aucune idée : le paradoxe fait naître de la nouveauté
- Ouvrir l'imaginaire, et ensuite seulement ramener au possible
- S'autoriser à dépasser les cadres (ex. instituteurs et classes transplantées) : Faire de ce qui sort des normes une occasion d'essayer autrement.

Grille d'attitudes et démarches

- acharnement ;
- persévérance ;
- coopération ;
- réalisme ;
- travail ;
- écrire pour prendre du recul ;
- poser ;
- exposer (" faire ce qu'on dit, dire ce qu'on fait ") ;
- identifier et s'appuyer sur les " contraintes pour en faire des forces "

Grille des conditions pour inventer des possibles

Moments de brainstorming

« On est plus créatif à plusieurs que seul ! », tel est la base du brainstorming. De l'anglais «brain » : cerveau et « storm » : tempête, le brainstorming -ou le « remue-méninge » en français- est une stratégie de créativité en groupe. Elle a été mise au point, en 1939, par un publicitaire du nom d'Alex Osborn. Selon lui, « la qualité d'une idée ou d'une solution naît de la quantité des propositions d'un groupe ».
Pour résoudre un problème, faire le point sur une situation ou trouver de nouvelles idées ou de règles de fonctionnement, un brainstorming peut s'avérer très efficace. Cela un déroulement en plusieurs étapes ; il est seulement nécessaire de tenir compte de quelques principes.

Les règles du brainstorming. Le principe de base est de noter sur un tableau, toutes les idées de chacun sur une question. L'important est : pas de censure. Aucun jugement ou aucune critique *a priori* sur les idées ne doit être émis en direct afin de ne pas

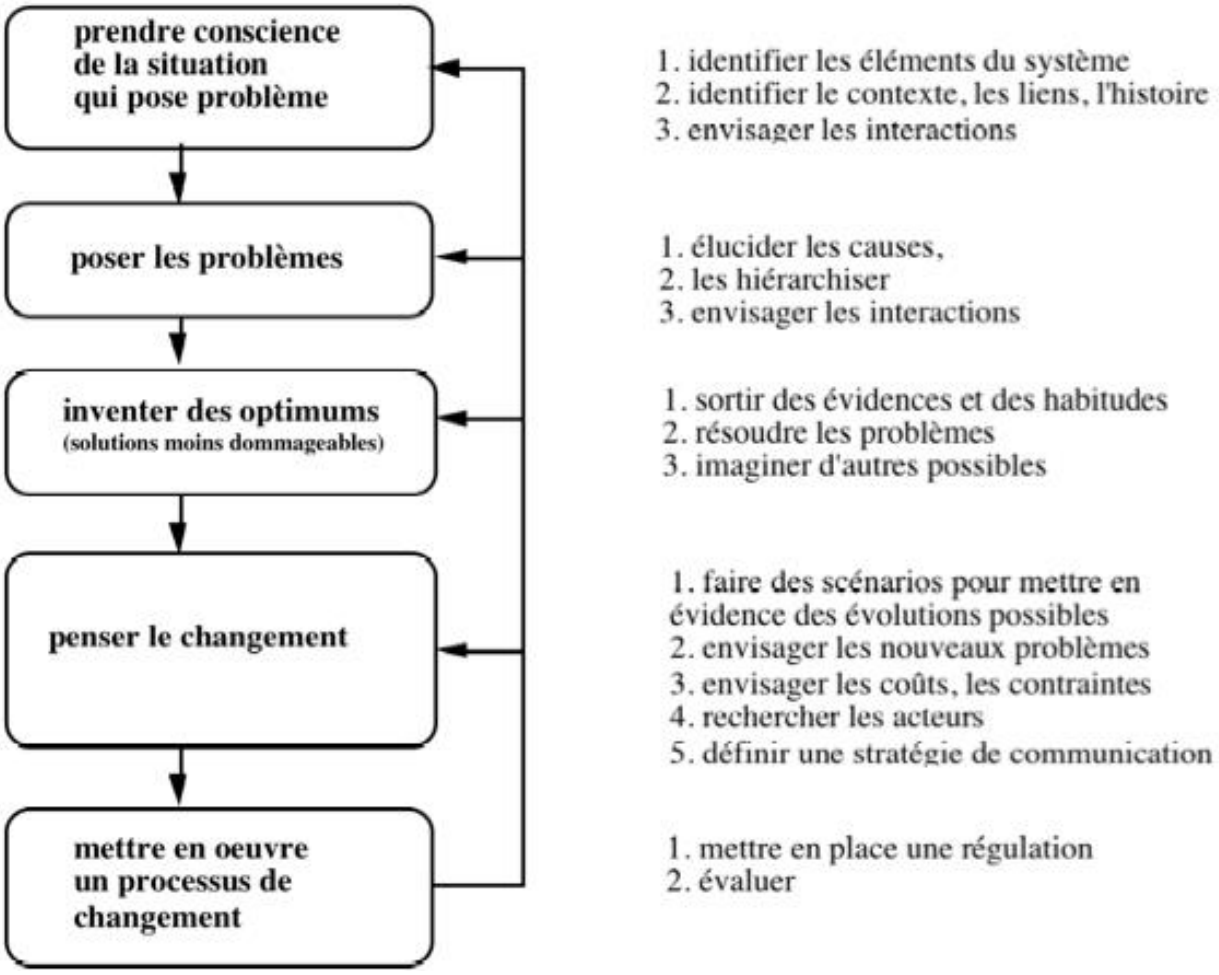
[52] Guilford appelle cela " la pénétration " dans le mécanisme de la créativité.

freiner le processus créatif de chacun. Tout doit être pris en compte. Il faut laisser libre cours à l'expression de chaque idée.
Durant cette séance de réflexion collective, les rapports hiérarchiques sont laissés de côté. Ainsi, la présence du médiateur ne doit pas paralyser les participants dans leur réflexion. Exprimer le plus grand nombre possible d'idées, de suggestions, de propositions est nécessaire. C'est le but de ce moment qui laisse toute sa place à l'originalité ou à la nouveauté. La quantité des propositions formulées permettra d'augmenter les chances de trouver des idées valables.
Dans un second temps, chaque personne est invitée à s'approprier les idées émises et à les développer, les enrichir, les compléter.
Ce n'est que dans un troisième temps que l'on choisit après avoir eu un regard critique sur les idées émises, pour en repérer la pertinence ou la faisabilité.

Pour être efficace, le brainstorming nécessite un animateur. Son rôle est essentiel. Il énonce le but recherché lors de cette séance de travail et distribue le temps de parole lors d'un tour de table par exemple. Il veille à ce que le groupe ne soit pas « dominé » par certaines personnes, il favorise l'émergence des idées, les valorise. En permanence, le dialogue doit rester cordial et constructif.
Toutes les idées émises sont inscrites sur un tableau visible par chaque participant. Après la phase de production, l'animateur accompagne le groupe pour l'exploitation des idées. Eventuellement, il regroupe et hiérarchise les idées.
Enfin, un recours au vote peut permettre au groupe de retenir la ou les idées ou solutions les plus intéressantes. Dans les cas les plus favorables, l'animateur fait de sorte que le groupe ne reste pas sur un consensus « mou », mais tente de sortir par le haut…

La pragmatique

La pragmatique est une approche qui tente d'apporter des solutions ou du moins des optimums à des situations qui posent problème. Elle doit conduire à bien poser chaque problème, du moins tenter de le formuler pour donner prise à une ou plusieurs investigations.
En termes plus simples, il s'agit de voir pour chacun d'eux de quoi il retourne. Cela nécessite de distinguer l'essentiel de l'occasionnel, d'envisager les différentes dimensions de la situation et préciser les enjeux.
Ensuite l'investigation proprement dite peut commencer, les causes principales et secondaires sont à rechercher. Nous savons qu'elles sont multiples et en rétroaction. Il faut alors les hiérarchiser, mettre en avant leurs interrelations et les structurer dans le cadre d'un système à préciser (le lieu, la ville, la région, la biosphère, etc.).
Cette démarche appelée « pragmatique » doit se concevoir d'entrée comme une forme de pensée qui intègre l'action, notamment par la recherche de solutions, du moins d'optimums sur le court et le moyen terme. Dans tous les cas, il s'agit d'avancer non pas vers une solution idéale qui serait utopique, mais d'envisager des prévisions ou des possibles. Au quotidien, elle combine les avantages des groupes de parole et du brainstorming.
Sa pertinence passe par une série d'étapes :


prendre conscience de la situation qui pose problème
1. identifier les éléments du système
2. identifier le contexte, les liens, l'histoire
3. envisager les interactions
poser les problèmes
1. élucider les causes,
2. les hiérarchiser
3. envisager les interactions
inventer des optimums
(solutions moins dommageables)
1. sortir des évidences et des habitudes
2. résoudre les problèmes
3. imaginer d'autres possibles
penser le changement
1. faire des scénarios pour mettre en évidence des évolutions possibles
2. envisager les nouveaux problèmes
3. envisager les coûts, les contraintes
4. rechercher les acteurs
5. définir une stratégie de communication
mettre en oeuvre un processus de changement
1. mettre en place une régulation
2. évaluer

Succession des phases d'une pragmatique

Les obstacles aux changements sont également à identifier. Les entraves sont toujours sous-estimées : avantages acquis, habitudes de vie, gestion administrative, réglementations de tout ordre, habitudes ou peur du changement, etc. Une recherche de nouvelles compensations satisfaisantes pour préserver les intérêts particuliers afin de faire accepter les changements est à inclure. Plusieurs scénarios peuvent être conçus en parallèle, chacun étant élaboré à partir de valeurs différentes. Les données, les règles du jeu évoluent de jour en jour. L'important est la régulation des problèmes plus que la réponse qui ne peut être que conjoncturelle. Ceci implique sur le plan pratique une série de phases successives mutuellement régulées.

Un état d'esprit

Pour que chaque participant au réseau se sente acteur/animateur/médiateur de son Réseau, il est souhaitable que les ressources propres au Mouvement des RERS n'aient pas valeur de *dogmes* et puissent être modifiées, adaptées, voire rejetées pour faciliter l'action. En 1993, a été créée une " boîte à outils ". Elle n'est plus guère utilisée, semble-t-il, peut-être parce qu'on la considérait comme un objet fini, une méthode à appliquer et que personne ne s'est donné le droit de la modifier, de l'adapter à son usage, de la réinventer et la faire évoluer (alors qu'elle était conçue avec cette possibilité). Elle pourrait sans doute être revisitée. C'est la relation à l'outil/ressource qui est le plus important.

Malgré les " bricolages ", ou grâce à eux, malgré les obstacles, force est de constater que la démarche des RERS circule, se diffuse et se relie à d'autres espaces sociaux comme l'exemple suivant le montre :

> *" Je suis bénévole à Pel'Mel (Pour Exister Librement Mieux Ecrire et Lire), une association de lutte contre l'illettrisme, j'accompagne les apprentissages d'expression orale et écrite en français.[…]*
> *Je me rends compte qu'il faut travailler progressivement et toujours s'assurer de l'acquis. D'ailleurs elle dit : " Ça je le sais, je l'ai compris " ce qui permet de passer à une notion suivante.[…]*
> *Ce que les échanges dans les RERS m'ont apporté c'est la manière de vivre les échanges en apprenant quelque chose d'une autre culture. Il y a toujours " donner et recevoir " en même temps et ça joue tout le temps c'est ce que j'appelle la réciprocité. Il m'importe aussi de pouvoir parler de ce que je fais au Réseau. D'ailleurs une de mes premières demandes au Réseau c'était d'apprendre à apprendre ".*

L'école a été bien sûre " preneuse " des principes de la démarche des RERS et a su adapter ces principes à son fonctionnement propre et ses objectifs. L'exemple le plus emblématique est sans doute le réseau créé dans un collège/lycée de 450 élèves à Argentat en Creuse. Mais d'autres démarches se sont inspirées du Mouvement des RERS.

Ainsi, une expérience de Réseau d'Ecoles a eu lieu sur environ dix ans dans le Val de Marne sur l'initiative d'un Inspecteur honoraire de l'Education Nationale, Christian Billères, et de son équipe[53] sur le modèle des inter-réseaux du MRERS. L'objectif de la démarche était d'organiser l'animation pédagogique d'une circonscription. En trois ans, une offre et une demande concernant les pratiques pédagogiques ont été formulées à chaque collectif d'école.

> *" Nous avons imposé le respect des principes de " parité " et de " réciprocité " qui impliquent qu'aucune équipe ne peut être seulement demandeuse. L'hypothèse, confirmée à l'expérience, fut que des rencontres allaient pouvoir être organisées, croisant les offres et les demandes. nous souhaitions aussi publier des "tablettes réseau ", rassemblant et diffusant les offres et les demandes d'informations ou de pratiques pédagogiques des 35 écoles "*

53 Revue Réussir n° 46, mars/avril 2001, *Les réseaux*, Paris, Editions Les Francas

Chapitre 5

LES CONDITIONS FAVORISANT L'APPRENDRE, LORS DES ECHANGES

Un certain nombre de possibilités pratiques ou de contraintes facilitent ou oblitèrent les échanges, et par là les conditions de l'apprendre. Sans les citer toutes, il est possible d'en repérer un certain nombre, les plus optimales :

- le lieu,
- la durée,
- les espaces propices,
- les paramètres qui facilitent l'apprendre,
- les conditions de la médiation,
- l'accompagnement du demandeur,
- les espaces favorisants, etc..

Le lieu

Le lieu de l'apprentissage n'est pas le même pour tous les réseaux, ceux-ci présentent des situations très différentes. Certains réseaux ont un local : autonome, ou appartenant à une structure municipale, ou partagé avec d'autres associations, ce qui peut occasionner des problèmes. Or, l'apprentissage nécessite des temps de calme. Lorsqu'il s'agit d'échange de cuisine, de peinture, le local doit être entièrement à la disposition du réseau.
Certains réseaux n'ont pas de local : ils fonctionnent de plus en plus souvent au moyen d'Internet (Réseau Denfert, Paris 14e) et profitent de structures existantes qui les accueillent ou bien les échanges se font au domicile des membres du réseau, ce qui n'est pas toujours possible dans les familles.
Un espace approprié est toujours porteur pour obtenir un bon apprentissage afin de « pouvoir sortir de soi », afin de prendre le temps de se consacrer à élaborer un savoir. Le problème du lieu est important à prévoir, tant pour le gain de temps (éviter de passer d'une salle dans l'autre), que pour le déroulement agréable d'un échange.
Souvent dans les réseaux, on fait des invitations pour les échanges collectifs, mais on ne sait jamais exactement combien de personnes vont venir. Une salle trop grande pour le nombre de participants peut faire fuir pour la fois suivante. Une salle trop petite fatigue.

Il est également recommandé, pour la question des lieux, de prévoir une salle pour garder les enfants, si cela est possible, afin de permettre un climat plus serein, une concentration plus facile pour les personnes qui suivent l'apprentissage. Dans les cas

les plus favorables, on peut encore envisager une salle de rencontre pour faciliter la convivialité, mettre à disposition des informations, permettre des rencontres informelles.

La durée

La durée est extrêmement variable, elle dépend naturellement du type d'apprentissage. Il y a des apprentissages qui sont d'ordre pratique ou intellectuel, culturel ou technique, artistique ou historique.

Un apprentissage court est celui qui peut se faire sur un seul échange, ce peut être une :

- savoir pratique : " apprendre à manœuvrer un clic-clac "
- savoir de vie commune : " apprendre à faire un chèque, à lire un plan. "
- savoir à connotation culturelle : " apprendre à faire le thé à la menthe à la manière marocaine. "
- savoir technique : « vidanger l'huile d'une voiture »,
- première approche d'ordre artistique : « regarder une exposition de peinture ».
- première approche d'ordre historique : « visite de site », de « vestiges » (dolmen, ruines romaines)

Un apprentissage long est celui qui nécessite plusieurs échanges. Il doit se construire dans le temps. Une progression peut être envisagé, le demandeur va acquérir le savoir par étapes, que le savoir en jeu soit une

- savoir pratique : « apprendre à tricoter », à « peindre sur soie »,
- savoir intellectuelle : « apprendre une langue étrangère », « apprendre la langue des signes » ,
- connaissance culturelle : « préparation d'un échange entre pays différents ».
- savoir technique : « apprendre à se servir d'un ordinateur ».
- savoir-faire artistique : « apprendre à restaurer des tableaux » ou
- une connaissance historique : « l'histoire d'un pays comme celle de la République Démocratique du Congo ; l'origine de l'histoire du peuple, le temps de la colonisation, les années de la dictature, les évènements actuels… » ou une connaissance scientifique « connaître la théorie de la relativité », « les bases de la physique quantique ».

En réalité, la question du temps est très complexe et demande d'envisager différents types d'échanges et de suivi d'échanges avec :

- des temps longs pour la durée d'un échange quand il s'agit de favoriser :
  - la motivation
  - la maturation d'un projet ou
  - de faire la synthèse d'une suite d'activité.
- des temps courts pour l'apprentissage, quitte à y revenir à plusieurs reprises,
  - d'un exercice (dans une langue, dans un calcul ou l'acquisition d'éléments de la grammaire),
  - d'un geste technique, ou encore
  - d'un algorithme (en informatique).

On peut également envisager :

- des temps personnels, entre deux échanges, pour
  - rechercher de la documentation,
  - élaborer un rapport, un document,
  - mobiliser personnellement le savoir acquis ou
  - travailler sur soi.
- des temps collectifs pour rencontrer :
  - les autres demandeurs qui travaillent sur d'autres questions (se confronter, mettre en commun, produire,..)
  - les spécialistes (un expert, un consultant,..),
  - le médiateur.

Création d'espaces propices à la production de nouveaux échanges

Il est souvent souhaitable de penser à des moments propices à la production de nouveaux échanges. Ils sont susceptibles de promouvoir des échanges auxquels un demandeur n'aurait pas songé ou de faire émerger des savoirs dont on n'avait pas conscience et qui pourraient être partagés. Ces moments peuvent se faire au cours de rencontres collectives entre les membres des réseaux ainsi que par des invitations de personnes amies ou extérieures au réseau, attirées parfois seulement par l'organisation d'une fête !

Les « fêtes des savoirs ». Des réseaux organisent périodiquement des fêtes pendant lesquelles les personnes présentent des œuvres qu'elles ont façonnées[54] :

- objets travaillés en bois : sculpture, pyrogravure
- céramique : apprentissage de poterie
- peintures à l'huile, à l'eau, peinture coulée…

Il s'agit de potentiels d'offreurs dont les réalisations sont mises en valeur. Ces fêtes sont l'occasion de faire naître des désirs d'apprentissage ou bien de récupérer l'apprentissage d'un savoir apprécié dans le passé.
L'organisation de la fête donne lieu à de nombreux échanges, car ce sont les personnes qui vont se charger de trouver un lieu d'excursion, de le retenir, de faire la liste des participants et de récolter la participation financière avant la fête, de faire les courses en fonction du nombre des inscrits, de choisir le menu : couscous, paella…de prévoir suffisamment de véhicules pour le transport sur le lieu de fête, de fixer l'heure du départ et d'y être fidèle, etc.
D'autres réseaux organisent une fête autour de thèmes[55] qui permettent un apprentissage simple : Eau, Terre, Air, Feu : connaissance d'appareils sur l'eau, poterie, volcans, ateliers d'écriture, capacité respiratoire, etc., ou bien avec les différents échanges réalisés par les offreurs du réseau.

Les Portes Ouvertes. Généralement, ces portes ouvertes ont lieu :

- au moment de l'anniversaire d'un réseau : exemple les 10 ans du Réseau de Chalon-sur-Saône.

---

54 Information possible auprès du réseau de la Mosaïque des savoirs de Toulouse, par exemple.

55 Réseau de Saint-Jean-de-la-Ruelle.

- à la suite d'un échange culturel : L'Arc-en ciel des savoirs de Bagatelle Toulouse avec le réseau de Safi Maroc

Plus qu'un apprentissage, il s'agit de porter à la connaissance des visiteurs les échanges culturels effectués durant ce voyage : macramé, peinture coulée, visite sur site des fours de poterie: patrimoine de l'Unesco, visite de Safi et de Casablanca, dégustation de gâteaux de ce pays.

Les soirées culturelles. Ces soirées s'organisent par rapport à des membres des réseaux originaires d'un pays ou ayant vécu de nombreuses années dans un pays ou par suite d'un engagement par rapport au Tiers Monde : Bénin, Mexique, Madagascar, République du Congo ou par rapport à l'Economie Solidaire.
Ces soirées animées sont souvent accompagnées par la dégustation et le partage des produits ou de la cuisine de ces pays.

Les rencontres Inter-Réseaux. L'organisation de rencontres festives Inter-Réseaux est souvent laborieuse et demande un investissement en temps important : la préparation nécessite des réunions préalables des différents réseaux intéressés. Elle est source de connaissance des personnes. Ici on peut parler de l'apprentissage du vivre ensemble, de la connaissance des différentes cultures, de la reconnaissance du métissage…
C'est une expérience de convivialité qui enrichit les personnes et projette les réseaux dans une nouvelle forme de société. Les quartiers désignés parfois comme " difficiles " sont susceptibles de manifester un grand désir de changer le monde dans lequel on les a souvent enfermés. C'est au cours d'échanges collectifs (échanges cuisine, ateliers d'écriture), que les personnes échangent les plus souvent sur leurs savoirs, leur désir de connaissance, leur envie de transmettre. Ces moments sont propices au repérage des savoirs.

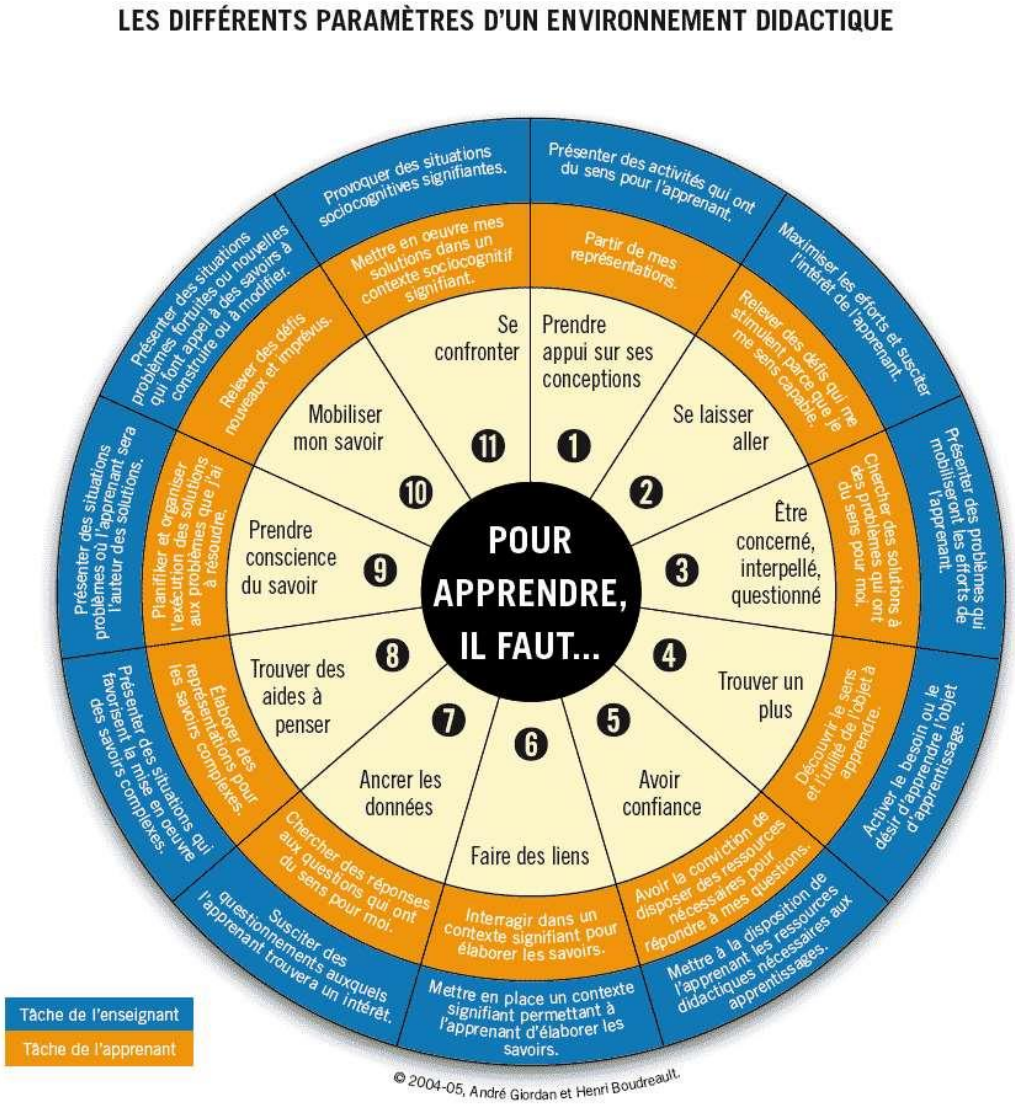
Les paramètres de l'apprendre

La manière de transmettre et l'organisation des échanges sont parfois à (re)penser. Les recherches sur l'apprendre montrent que ce n'est pas quand le « professeur » dit ou montre que l'élève apprend. Bien au contraire, cette pratique quand elle devient permanente démotive ou inhibe l'élève ; il apprend à « consommer » des notions. C'est également ce qui peut se « passer » dans les échanges de savoirs. Sans questionnement, sans repères, rien ne fait sens pour le demandeur ; cette « proposition » unique lui enlève même le désir d'apprendre et le goût pour les échanges[56].
Le recours à de l'activité (projet, défi, intrigue, travaux de groupe,..) paraît certes à introduire. Seul le demandeur peut apprendre ; lorsqu'on ne prend pas en compte ses conceptions lors d'un échange, celles-ci persistent et même peuvent se renforcer. Sans freiner l'enthousiasme des offreurs-innovateurs, il importe cependant de prendre conscience que les pédagogies dites « de la construction » ont également de grandes limites ; surtout qu'une dérive existe : on confond souvent activité et apprentissage.
Apprendre implique que le demandeur ne soit pas seulement «actif » (avec ses mains ou ses pieds), il doit être d'abord «auteur» (avec sa tête) ! Il lui faut tout à la fois élaborer un

[56] Pour en savoir plus sur l'apprendre voir le modèle allostérique de Giordan. A. Giordan, *Apprendre !*, Belin, 1998

nouveau savoir et en même temps, déconstruire celui qu'il maîtrisait déjà. Il apparaît certes important de partir des demandeurs (ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, ce qu'ils croient savoir, ce qu'ils ignorent). Toutefois, partir des élèves ne veut pas dire y rester !.. Beaucoup d'autodidaxie est à injecter dans les échanges. Ce qui ne veut pas dire que l'offreur doit s'effacer totalement. Beaucoup reste à faire à ce niveau...
Apprendre est un processus complexe et paradoxal ; croire qu'il existerait une seule et « bonne » méthode est trop réducteur, l'offreur doit pouvoir jongler avec plusieurs. Toutefois, un environnement didactique complexe mis à sa disposition par l'offreur ou le réseaux est mieux à même de pouvoir motiver le demandeur, l'interpeller, le nourrir et l'accompagner.

Le conceptogramme ci-après peut permettre de mieux repérer tous les aspects à prendre en compte pour faciliter l'apprendre.


LES DIFFÉRENTS PARAMÈTRES D'UN ENVIRONNEMENT DIDACTIQUE
POUR APPRENDRE, IL FAUT...
1 Prendre appui sur ses conceptions
2 Se laisser aller
3 Être concerné, interpellé, questionné
4 Trouver un plus
5 Avoir confiance
6 Faire des liens
7 Ancrer les données
8 Trouver des aides à penser
9 Prendre conscience du savoir
10 Mobiliser mon savoir
11 Se confronter
Présenter des activités qui ont du sens pour l'apprenant.
Partir de mes représentations.
Maximiser les efforts et susciter l'intérêt de l'apprenant.
Relever des défis qui me stimulent parce que je me sens capable.
Présenter des problèmes qui mobiliseront les efforts de l'apprenant.
Chercher des solutions à des problèmes qui ont du sens pour moi.
Activer le besoin ou le désir d'apprendre l'objet d'apprentissage.
Découvrir le sens et l'utilité de l'objet à apprendre.
Mettre à la disposition de l'apprenant les ressources didactiques nécessaires aux apprentissages.
Avoir la conviction de disposer des ressources nécessaires pour répondre à mes questions.
Susciter des questionnements auxquels l'apprenant trouvera un intérêt.
Interagir dans un contexte signifiant pour élaborer les savoirs.
Mettre en place un contexte signifiant permettant à l'apprenant d'élaborer les savoirs.
Présenter des situations qui favorisent la mise en œuvre des savoirs complexes.
Chercher des réponses aux questions qui ont du sens pour moi.
Élaborer des représentations pour les savoirs complexes.
Présenter des situations problèmes où l'apprenant sera l'auteur des solutions.
Planifier et organiser l'exécution des solutions aux problèmes que j'ai à résoudre.
Présenter des situations problèmes fortuites ou nouvelles qui font appel à des savoirs à construire ou à modifier.
Relever des défis nouveaux et imprévus.
Provoquer des situations sociocognitives signifiantes.
Mettre en oeuvre mes solutions dans un contexte sociocognitif signifiant.
Tâche de l'enseignant
Tâche de l'apprenant
© 2004-05, André Giordan et Henri Boudreault.

Les paramètres facilitant l'apprendre

A terme, la fonction de l'offreur deviendra plus celle d'un éveilleur, d'un repère, d'un confident, d'une sage-femme, d'un metteur en scène des savoirs que celle d'un transmetteur d'informations!

Les conditions de la médiation

La médiation est souvent essentielle pour favoriser les échanges, permettre leur durée dans un réseau. Notamment le médiateur doit s'interroger sur les conditions de l'échange et éventuellement suggérer celles qui sont le plus favorables ou celles qui sont à éviter. Notamment il doit tenir compte :

- du lieu
- de la durée
- de l'organisation

Par exemple comment démarrer un échange culinaire sur un plat chaud, quand le four de la cuisinière ne marche pas ? Comment faire un échange pour réaliser un C.V. alors que la cartouche de l'imprimante est vide ? Ou encore comment organiser une soirée avec des femmes d'origines étrangères si l'autorisation maritale est de rigueur ?

Si nous apportons ces détails qui peuvent paraître évidents, c'est parce qu'en fait les réseaux doivent faire face à des réalités humaines, et s'ingénier à prévoir ce qui permettra un apprentissage. Un échec dû à des considérations pratiques aurait un impact tout à fait déplorable. C'est une situation dont les réseaux ont tellement l'habitude que personne ne pense à les répertorier. Le désir de faire aboutir une demande d'apprentissage coûte que coûte dans le respect des personnes, fait partie de la formation d'une équipe d'animation qui, bien souvent, s'est formée sur le tas.

L'accompagnement du demandeur

Afin d'éviter la démission du demandeur, il importe de préciser les conditions essentielles à une bonne préparation de l'apprentissage. Un ensemble d'aspects sont à préciser, à commencer par la capacités à formuler la demande.

Capacité à formuler la demande. Une bonne appréhension de la réalité de l'apprentissage est nécessaire (car il peut y avoir une certaine notion de rêve dans la demande). De même qu'une bonne compréhension de la méthode proposée par l'offreur pour l'adapter aux circonstances matérielles est indispensable.

> *" Une jeune fille qui a un diplôme de couture est venue pour faire des échanges s'il y avait des demandes : la coupe sur les patrons, montrer comment on passe le tissu et la façon de coudre à la main et à la machine "*

La motivation réelle de la demande. Il est souhaitable de faire préciser la nature du désir sur quoi repose cette demande. Elle peut être extrêmement diverses, l'offreur ne peut se contenter de traiter le thème de la façon dont il le souhaiterait pour lui-même. Il doit prendre en compte les soubassements de cette demande, à la fois pour répondre à celle-ci et pour lui faciliter l'apprentissage. Ce peut être tout aussi bien :

- le désir d'acquérir des bases.

> *" Ce que j'aime bien aussi, quand tu touches à des disciplines différentes, c'est les regroupements entre différents domaines, tu retrouves les mêmes choses*

- le désir d'apprendre (en général)

> *" Ce savoir a débouché sur une autre relation, mais c'est toujours le même désir de connaître davantage, ce qui est le désir d'apprendre "*

- la volonté d'apprendre

" Là, je partais de rien, je me suis dit " bon, j'apprends et j'ai appris ! Je trouve çà très sympa, ça veut dire qu'on peut apprendre à tout âge, tout le temps, c'est un peu le but des réseaux. "

- le besoin d'apprendre (par rapport à une profession, une circonstance, un choix de vie,..)

" Je veux participer à l'échange sur l'euro, j'ai besoin d'apprendre, je suis caissière et je cherche du travail. Si je sais rendre la monnaie plus vite, j'ai plus de chance d'être prise "

- la curiosité d'apprendre du nouveau (éventuellement le plaisir de découvrir, de rester dans cette dynamique).

" Oui, j'ai compris qu'elle allait m'apporter quelque chose de complètement nouveau, c'est cela qui m'intéressait. "

- le besoin de rencontre (de l'autre, des autres..., pour s'intégrer, ne pas rester seul,..)

" Thérèse s'inscrit pour l'échange de paella, pour rencontrer Carmen qui est l'offreuse… "

Une connaissance de soi. Apprendre est une source de savoirs, mais indirectement se pose la question de la personne. Le savoir à acquérir peut exiger de la part du demandeur des compétences qui ne lui sont pas habituelles et qui vont être cause de difficultés supplémentaires, suivant sa demande…
Sa demande est… mais…

- un savoir pratique : un apprentissage minutieux par une personne peu précise de nature.
- un savoir intellectuel : parler une langue étrangère pour une personne qui a peu , l'habitude de mémoriser pour apprendre et retenir le vocabulaire
- un savoir culturel : échange sur la profession de bibliothécaire pour une embauche chez une personne qui n'a aucun goût pour les livres
- un savoir technique : apprendre à se servir d'un ordinateur sans avoir d'attrait pour la technologie.
- un savoir artistique : apprendre à jouer d'un instrument de musique « sans avoir d'oreille ».
- un savoir historique : échange sur l'histoire d'un peuple chez une personne qui ne désire pas entrer dans la connaissance du monde.

Ces exemples ne sont mentionnés que pour une meilleure approche de l'apprentissage, non dans le but de refuser une demande. Au réseau, d'emblée on ne refuse pas une personne, quelle qu'elle soit, lorsqu'elle exprime une demande de savoir. C'est souvent un défi des réseaux de croire en la capacité de toute personne quels que soient ses antécédents, sa mentalité, ses difficultés.
Tant l'offreur comme le médiateur s'ingénieront à découvrir tout le positif d'un apprentissage de savoir même si celui-ci n'a pas atteint l'objectif désiré ; ils chercheront à gérer la situation vers un savoir-faire, savoir existentiel, savoir expérimental, savoir être. Eventuellement au travers de l'échange, ce qui être l'occasion de prendre des moments de recul pour qu'il puisse s'interroger sur ce qu'il est ?, sur ce qu'il « veut être ? »

Il est important dans l'échange de repérer chez le demandeur :

- la capacité à évaluer son intérêt
- l'auto-appréciation de ses progrès au cours de l'apprentissage, l'expression de sa propre fierté.
- la possibilité d'exprimer un désir inassouvi depuis longtemps qui va stimuler le désir de l'apprentissage.

" Une fois elle m'a demandé à apprendre une poésie. J'avais mis Brassens, la chanson du petit cheval ; elle a voulu que je lui transcrive, elle a voulu l'apprendre, elle me la récitait, elle me disait : " Corrige ! " Elle voulait bien la réciter, bien la dire.

- Les blocages de l'enfance dans la famille ou à l'école qui persistent :

" Et avant, tu n'avais jamais fait de dessin ? Même à l'école ? "

" A l'école et encore…Pour les gens de ma génération, c'était moins organisé que maintenant. Le petit côté psy de mon coinçage, je peux le raccrocher à cette période."

" A l'école on me disait que je dessinais mal, à part tout ce qui est géométrique. Eh bien je ne pensais pas que j'arriverai à faire quelque chose qui ressemble au modèle. "

- les peurs, notamment celle de partir de zéro.

" Tu te rappelles un peu de la première séance ? "

" Oui, oui, oui…Nous étions quatre, chez Françoise, deux qui ont dit qu'elles avaient déjà fait du dessin – Christine et Hélène - et puis Marie-José et moi. On s'est regardé toutes les deux, on a pensé " Oh la la ! On va encore se retrouver avec d'un côté les nuls et de l'autre les gens qui savent " bien que Françoise nous ait rassurées. Moi, je sais que j'avais la trouille, même s'il n'y avait aucun enjeu, rien…Donc on a pris du papier et un crayon, et tout de suite on s'est senti en confiance […] Je n'avais pas du tout pensé à cet aspect... Se retrouver en situation d'apprendre, en partant pratiquement de zéro, alors qu'il y a d'autres savoirs où il s'agit plus d'un perfectionnement... Là, je partais de rien…

- ou celle de « de mal faire » qui va être une cause permanente d'inhibition.

- la « honte » de ne pas savoir, du manque, de l'erreur. Ceci est d'autant plus difficile que l'apprenant peut-être, par sa profession ou par son expérience, dans le statut de celui qui sait.

" Et avec moi il n'y avait aucun sentiment de honte ; elle voulait bien répéter : elle me disait : " redis-moi, redis-moi "

- l'habitude, alors qu'apprendre nécessite de sortir de la routine.

" Surtout elle nous a inculqué quelques petits trucs pour se libérer de l'approche que l'on a habituellement "

- le manque de confiance en soi ou, plus rarement, une confiance excessive en ses facultés qui empêche de recevoir des conseils de l'offreur.

" Cà, c'est un truc chez moi- j'ai tendance toujours à me comparer aux autres, et souvent en ma défaveur… "

- l'incapacité à se remettre en question.

" Petit à petit je me suis rendu compte que je ne savais pas regarder : par rapport à un point fixe…C'est tout bête, mais si on fait cet effort, on arrive à apprendre, à voir les objets différemment "

- l'inquiétude face à un nouvel apprentissage sur un savoir déjà connu.

“ Elle, elle trouvait que son cours ne m’intéresserait pas, que ce n’était pas tout à fait adapté à moi car j’avais déjà fait du dessin. J’ai insisté pour y aller. ”

- le refus de créer par soi-même en voulant reproduire ce que l’autre a fait, refusant ainsi le bonheur propre à toute créativité.

“ Je me disais dans l’art, je suis nulle pour créer moi-même. ”

L’apprentissage nécessite de tenir compte de l’humain avec ses qualités et ses limites, ses différences et ses ressemblances ; c’est de l’acquisition de ce même savoir que peut résulter la transformation de la personne jusque dans la profondeur de son être.

Le relationnel. La relation au cours de l’apprentissage va être tout à fait essentielle, non seulement parce qu’elle va permettre la réciprocité si chère aux réseaux, mais parce qu’elle va déterminer d’un point de vue positif :

- l’authenticité de la rencontre entre l’offreur et le demandeur.

“ Une semaine a passé, deux semaines…et je me disais : “ est-ce que…tu croyais qu’elle était heureuse avec toi, que cela allait bien…elle ne t’appelle plus, peut-être que maintenant qu’elle est loin, elle ne t’appellera plus… ” et puis, paf ! un jour, le téléphone qui sonne, c’était Gülaye, j’étais heureuse…Quand elle m’a appelée, je me suis dit que vraiment c’était du vrai qui était entre nous. ”

- la communication comme moteur de l’apprentissage.

“ Elle avait besoin de communication, autre chose que ce qu’elle pouvait trouver à l’alphabétisation. ”

- la capacité d’établir des liens entre les membres d’un même échange ou au cours des échanges collectifs (cela va jusqu'à former une famille)

“ Cette convivialité se manifeste dans les activités mais aussi au moment des fêtes. Les femmes riches, dans leur contact avec les femmes plus simples, elles s’aident, si elles savent qu’elles n’ont pas les moyens de faire les vêtements, soit elles leur donnent de l’argent, soit elles leur achètent des vêtements. Mais aussi, si elles apprennent que l’une d’entre elles est malade, elles vont la voir, cela devient une famille entre elles. ”

- l’expérience de la marginalisation qui va obliger à sortir de l’oubli

“ Vous avez parlé des droits de la femme mais vous avez oublié les femmes analphabètes. ”
Une femme analphabète, on lui donne un papier, elle signe sans savoir ce qui est écrit dans ce papier-là.”

D’un point de vue négatif, on peut également repérer :

- le repli sur soi.
- une raideur dans l’expression (un manque de spontanéité)
- une incapacité à entrer dans la méthode de dynamique de groupe à cause d’un tempérament solitaire ou à franchir une étape de la rencontre collective.

“ Elle avait essayé un atelier d’écriture, mais là elle s’est bloquée ; c’était sur Yves Montant. Yves Montant, elle l’aimait, elle le connaissait, mais elle ne pouvait pas dire autre chose. Je crois qu’elle avait peur de mal faire. C’était trop difficile. ”

- un refus de la différence des cultures dans des échanges avec des personnes de différents continents.

" A un moment donné Mermet nous dit " Vous venez cet été en Turquie ? "…
J'en parle à Pascal, elle saute en l'air : " Oui, je pars en Turquie, je pars en Turquie ! " Donc avec Nicolas, Nicolas qui n'avait que 4 ans – le voyage : 3000 km et je dis " Comment, en voiture ? " Mais alors là, pour moi, cela a été naturel…alors les gens : tu es folle ! Même ton petit-fils ! Tu ne sais pas…ici ils se conduisent comme ça, mais là-bas…c'est incroyable, même chez des gens très ouverts d'une certaine culture, il y avait cette incompréhension, j'étais quelqu'un d'un peu inconscient… "

L'accompagnement à la personne de l'offreur

Un point très sensible est la capacité pour l'offreur à comprendre la demande de savoir du demandeur. Souvent l'offreur reste dans son projet, sans être à l'écoute de la demande spécifique du demandeur. Il présuppose que l'autre a les mêmes questions que lui et surtout qu'il peut apprendre comme lui. Nombre de dysfonctions sont sur ce plan, la méthode qu'utilise l'offreur n'est pas forcément adaptée au demandeur.

L'offreur se doit d'être sensible sur :

- la précision dans l'écoute de la formulation du savoir à échanger.

" Elle cherchait un contact et voulait apprendre mieux "

- la réponse à la demande par une méthode appropriée.

" On sait bien qu'enseigner à un enfant, ce n'est pas pareil qu'à un adulte…J'ai pensé qu'il y a longtemps, dans notre école, on faisait de l'alphabétisation. Je me suis renseignée auprès de notre directeur d'école… " Mme Atika, tiens ! Voilà j'ai trouvé le livre " D'après ce livre là, j'ai commencé à donner des leçons aux femmes, vraiment en 2 mois cela a beaucoup amélioré l'Apprendre chez les femmes. "

" Un jour, je suis tombée sur la méthode de dessin de Betty Edwards, la pédagogie m'intéressait "

- l'explicitation claire de la méthode envisagée

" J'utilise la méthode de Betty Edwards comme base de progression, que j'adapte et enrichis des divers cours que j'ai fréquentés et de l'expérience de mes propres dessins. Une pédagogie du dessin, avec un enseignement par étapes, c'est nouveau pour ma génération"

Notamment, il doit en permanence :

- pouvoir préciser sa motivation concernant l'offre :

" J'ai pris en charge Hermann volontairement. Au lycée, au collège, je me suis rendu compte qu'il devait peiner, et j'ai dit : " Hermann, je vais t'aider. "

" J'aime bien sentir que je peux aider quelqu'un à comprendre quelque chose et à progresser. "

- avoir une bonne connaissance de soi et de son engagement

" Me disant en moi-même : " Réfléchis, c'est un engagement " Je me suis dit : " tu t'engages ? Après tu y vas, tu tiens l'engagement…comme j'ai dit une fois, j'entendais la voix de mon père dire : réfléchis avant de t'engager, parce qu'un engagement, ça se tient ! "

- avoir la « preuve de sa détermination », de son sérieux et de son organisation.

“ Très vite, Françoise m’a remis un document avec le programme de ses séances- preuve que c’est quelqu’un de vraiment très bien organisé, qui était décidé à bien faire les choses. ”

- La confiance de son savoir à partir d’une expérience de vie en ce qui concerne la transmission de ce savoir.

“ Je pense ne pas avoir été une enseignante classique et m’être tenue à des programmes très stricts. Je savais changer quand je sentais une motivation différente. ”

Dans l’échange, il veille à :

- découvrir l’état d’esprit du demandeur quant à la demande pour ancrer l’apprentissage.

“ C’était sa demande, à chaque fois. Je ne lui disais pas : “ on va faire ceci ou cela “ c’était sa demande, chaque fois je répondais à sa demande ”.

- accompagner le demandeur à faire face à l’inconnu au cours de l’apprentissage.
- être attentif aux peurs du demandeur, à ses attentes à son besoin d’être rassuré.

“ Françoise, elle a une façon très ludique, très détendue, et puis très attentive à la personne que tu es, à tes peurs, à tes attentes, c’est très rare d’avoir affaire à des gens comme ça. ”

- à apprécier ses reculs au cours de l’apprentissage, surtout s’ils sont dus à son passé, à des problèmes de santé ou familiaux, les lui faire exprimer.

“ On a fait des gribouillis… si, je dis “gribouillis ”, Françoise ne va peut-être pas aimer ! En tout cas, il fallait qu’on se laisse aller. C’est vrai que plus tu regardes quelque chose, plus tu découvres, tu apprends à observer, à découvrir. ”

- créer un climat de confiance, faire preuve d’empathie : importance du regard, de l’écoute, des attitudes.
- faire valoir ses qualités de communication qui faciliteront la rencontre entre demandeur et offreur, manifester de la spontanéité dans la relation.

“ Je comptais sur ça, sur ma façon d’être, au point de vue de la communication, d’entrer tout de suite en contact. ”

- faire prendre conscience par le demandeur de ses progrès

“ Je leur ai fait faire des dessins “ témoins ”, qu’elles puissent comparer à leurs réalisations ultérieures. ”

- avoir un respect de la diversité des personnes et de ne pas faire de comparaisons entre les demandeurs dans un échange collectif.

“ Je suis toujours fascinée par la diversité des expressions…Les quatre personnes vont faire des choses très différentes, et ça, c’est toujours passionnant ”

Les composantes favorables de l’offreur. Un offreur est pertinent s’il a confiance dans la capacité de toute personne à acquérir un savoir à tout âge, quels que soient sa culture, son pays d’origine, ses conditions de vie. Ceci est vraiment fondamental dans les RERS où les personnes les plus en manque de savoirs doivent aux travers des acquisitions reprendre pied et place dans la vie, dans la société.

Cela suppose donc de :

- surmonter sa peur de ne pas arriver à transmettre son savoir.

- accepter le " jeu " de recevoir du demandeur.

"Je sais qu'à chaque fois que je donne des cours, j'apprends des choses. Et puis, l'offreur apprend des demandeurs. "

" J'ai reçu beaucoup du point de vue humain, du point de vue apport culturel ; je crois que ça a été un ensemble personnel très, très important. "

- être capable de se laisser interpeller par le demandeur et de se remettre en question en changeant de méthode ou en recherchant une documentation adéquate.
- être disponible vis à vis du demandeur.

" J'ai dit que je pourrai donner 2 après-midi par semaine, car j'ai 2 après-midi de libre par semaine, mais une après-midi je ne peux pas car c'était l'après-midi où mon mari va en dialyse…quand on a fait 2 classes, j'étais obligée de faire 2 séances par semaine ; même le vendredi, je suis venue de 2 h à 3 h 30, je vais chercher mon mari à la dialyse"[…] "On a maintenant une femme médecin qui est toujours là quand on la demande "

" Là on se voyait beaucoup, beaucoup, je passais des fois jusqu'à 6 heures, même le dimanche. "

- aimer rencontrer et créer des liens avec les personnes et entre les demandeurs.

Il doit veiller à :

- les conditions pratiques de l'échange : horaires, lieu, organisation.
- se remettre en question par rapport à la méthode proposée si celle ci n'est pas adaptée aux demandeurs.
- rechercher les moyens nécessaires à l'offre.
- savoir faire face aux situations nouvelles qui surgissent.
- accepter un climat de liberté et éviter de rester dans une attitude de supériorité
- Faire preuve d'ouverture, à accepter que se lèvent des interdits, des tabous dans quelque domaine que ce soit.
- demander l'aide du médiateur s'il y a des problèmes qu'ils jugent insurmontables.

Les conditions que nous venons de répertorier ne sont pas exhaustives et indispensables tant pour toutes les personnes, qu'elles soient demandeurs ou offreurs. Nous avons seulement relevé les réactions qui ont été exprimées dans les différentes interviews que le groupe " Apprendre " a réalisé au cours de son travail de réflexion. Il s'agit donc de traduire les qualités et les limites qui se sont exprimées mais qui rejoignent aussi notre expérience de vie dans les réseaux.

Le déroulement de l'échange

L'apprentissage sera différent selon chaque personne. Toutes les circonstances évoquées précédemment vont donc modifier le déroulement de l'échange, que ce soit en ce qui concerne :

- l'acquisition d'un savoir.

" Il a feuilleté les cahiers des femmes, il a trouvé que les femmes écrivaient sur ligne, qu'elles écrivaient bien. "

- la confiance en soi.

" Moi, j'ai trouvé ça rassurant et constructif, surtout quand on regardait nos feuilles après. Je n'aurais jamais cru que j'arriverais à faire ça. C'était encourageant. "

- une nouvelle manière de voir la réalité.

" Et puis, ça m'a fait changer la façon de regarder les objets, et ça, ça me reste, et c'est vachement important. "

- le bonheur d'apprendre en général.

" Oui, j'ai beaucoup appris sur le moment. J'ai beaucoup plus appris qu'elle ne voulait bien me laisser entendre, et puis, c'était des moments très intenses et importants pour moi. J'ai trouvé ça extraordinaire, même en fait. "

- ou le désir d'apprendre un nouveau savoir.

" Cet échange a évolué. Elles ont demandé d'avoir un échange sur la ménopause ; cette femme médecin est venue et nous avons eu un débat sur ce sujet. Les femmes ont parlé de leurs propres problèmes. "

Du côté de l'offreur, il s'agit en permanence d'éviter :

- la perte du désir d'apprendre, l'obstacle le plus fréquent ;
- la lassitude de transmettre un savoir, toujours le même… autant « offrir autre chose » ;
- la découverte de son incapacité à transmettre le savoir
- la déception devant les difficultés de l'apprenant et de ne pouvoir y remédier
- le manque de confiance aussi bien chez le demandeur que chez l'offreur ;
- le conflit avec les personnes de l'échange.

Il s'agit en continu pour lui d'interpeller, de questionner, de concerner le demandeur et surtout de le nourrir, si possible en partant de ses interrogations, de ses conceptions quitte à argumenter pour aller à l'encontre. Toutefois cette argumentation ne doit pas être frontale, sous peine de gros blocages. Des détours, des retours en arrière sont parfois indispensables.

Lors de chaque échange, l'offreur doit faire ressentir :

- la satisfaction de transmettre ou de partager son savoir

" L'échange a été très positif : tout le monde a exprimé sa satisfaction, et ça a été un moment gratifiant pour moi. "

- la conscience de créer du nouveau dans la transmission de son savoir.

" La conclusion du livre est " si vous voulez approfondir votre manière de dessiner, commencez par enseigner " Parce que tu es obligée d'aller chercher des infos, de préparer, etc. "

- une complicité certaine entre le demandeur et l'offreur.

" Gülaye me disait à chaque fois " merci ", à chaque fois qu'elle partait et rentrait de Turquie pour l'été. Il y a une complicité entre Gülaye et moi qu'il n'y a pas entre Pascale et Gülaye, bien qu'elles aient à peu près le même âge et qu'elles aient eu une vie, pendant un mois, avec plein de personnes avec, comment dire, une promiscuité très grande… "

La réussite de l'apprentissage

Il y a réussite de l'apprentissage non seulement lorsque se réalise l'acquisition du savoir, mais lorsqu'il y a eu un changement de la personne dans sa manière de se situer dans la réalité. Dans les RERS, les " facteurs humains qui donne un plus au savoir " sont valorisés. C'est en cela que l'on peut dire que les réseaux se démarquent des apprentissages dits traditionnels sans en avoir l'exclusivité. En effet, nombre d'enseignants aujourd'hui favorisent le développement de la personne au-delà de la notion de savoir.

La réussite d'un échange se caractérise ainsi surtout par :

- l'appropriation « du nouveau » et la conservation dans le temps de cet appris.
- la chute des barrières entre les personnes, notamment quand celles-ci sont très différentes par leur culture.
- un changement de mode de vie qui engendre le besoin d'apprendre et la curiosité.

" L'échange m'a apporté quelque chose de nouveau. Je te l'ai dit, j'ai acheté le livre et je vais poursuivre. Il faut que je m'organise pour le faire. C'est très important dans ma vie que je fasse du dessin. Et là je trouve qu'elle m'a fait découvrir du nouveau, j'ai envie de poursuivre dans cette voie "

- une contribution au combat de la femme, et d'une manière générale de toute minorité, pour trouver sa place au sein de la société.

" Quand je rencontre une femme, même sans lui parler, je suis très heureuse. Je pense à ce moment là que j'ai fait quelque chose de bien. J'ai été enrichie, cela rejoint mon combat pour la femme, pour cette loi. "

- un climat de liberté.
- Une libération de la personne.

" Les femmes sont contentes de deux choses : la première, lorsqu'on les rencontre. On leur dit : " comment tu vas ? " Elles disent : " Lorsqu'une lettre arrive à la maison, on l'ouvre, on la lit, et on sait de quoi elle parle. On sait ce qui se passe à la maison. " La deuxième, C'est que pendant le Ramadan, on prend le Coran, et on le lit. Elles aussi sont très contentes de pouvoir lire le Coran pendant le Ramadan. " **B3**

Bien sûr cet apprentissage est particulièrement réussi quand il conduit à un changement jusque dans la profondeur de l'être de la personne ou s'il crée une relation « vraie » et continu entre les personnes.

La formation des animateurs de réseau

L'organisation en réseau favorise les échanges et la formation en continu. La mise en œuvre des échanges, du fonctionnement de ces réseaux oblige à partager les pratiques, les expériences, les savoir-faire et les savoirs. L'utilisation et l'invention des outils/ressources, l'exercice de diverses fonctions dans les RERS - animation, secrétariat, organisation de fêtes, de repas, de journées d'échanges, les mises en

relation, les bilans d'échange – constituent de même des « autoformations » pertinentes et durables.
Mais les savoirs ont été acquis souvent par l'expérience de responsabilités sans être formalisés, sans qu'il y ait eu formulation d'offres et de demandes, et donc *a priori* pas d'échange formalisé et spécifique ni sur le savoir, ni sur le savoir sur le savoir. La question se pose alors : ces savoirs peuvent-ils être récupérés, analysés, faire l'objet à leur tour d'une (re)transmission ? Comment nommer ces acquis, mutualiser ces savoirs pour que d'autres en " profite ", sans pour autant exiger que tout se règle dans des modules standardisés de formation. Au contraire, il s'agit de valoriser l'inventivité créatrice et les " butinages " !

Les fonctions de l'animateur de réseau. Quand on s'interroge sur le rôle présent et futur du bénévole de réseau, on peut repérer tous les rôles tenus un jour ou l'autre par celui-ci ; il est :

- un accompagnateur,
- un metteur en relation,
- un connecteur de personnes et d'idées,
- un médiateur,
- un formateur,
- un promoteur, un porteur de projets
- un porteur de réseau,
- un réalisateur de fêtes, etc.[57]

Bernard Lacorre [58] en résume les qualifications de la manière suivante :

> *" à propos de la manière dont il conviendrait de qualifier le membre d'un réseau, je n'ai pas trouvé de terme mieux approprié que celui de médiateur. En effet, à mon sens chaque " nœud " - pôle ou " centre " - membre du réseau, en vertu du principe de son égalité hiérarchique, peut être médiateur à son tour, tantôt acteur, tantôt spectateur, tantôt animateur pour accélérer la circulation des flux, tantôt modérateur pour en permettre leur appropriation"*

Par ailleurs, les RERS accroissent « les possibilités d'autoformation de l'acteur" selon la sociologie de l'action d'Alain Touraine : la démarche des réseaux favorise les capacités de ses participants à " gérer leur propre vie ", à avoir " une distance réflexive " et à rencontrer et reconnaître pleinement l'autre "

Aussi l'animateur de réseau, tantôt offreur, tantôt demandeur, apprenant et enseignant, producteur et consommateur, écoutant/consolant et médiateur, est amené à expérimenter ces différents rôles, à en mesurer les freins et les obstacles mais aussi les éléments facilitateurs. Il doit savoir qu'il ne peut se contenter de faire bien son travail mais qu'il est relié à d'autres personnes, d'autres réseaux de personnes. Cet engagement vis-à-vis de lui-même et des autres est la condition principale pour faire vivre ces réseaux et se traduit par le partage des savoirs, l'accompagnement des personnes et des temps d'échange, la recherche de nouveaux savoirs pour comprendre les changements, les événements, les dysfonctionnements.

Hélène Viret[59] s'appuie plus spécifiquement sur la conception des " minorités actives " élaborées par Serge Moscovici. Son hypothèse de départ est que le MRERS attire la

57 Dominique Fauconnier et Daniel Hazard, *de quel métier suis-je porteur* ?
58 Bernard Lacorre in Revue Réussir n° 46 op. cit.

participation et provoque l'engagement en tant que "minorité active". " Les expériences de Serge Moscovici mettent en évidence l'attirance que suscite une minorité active (les RERS) dans la mesure où elle est cohérente.

Les formations en cours. Le système de formation des RERS se réalise à différents niveaux :

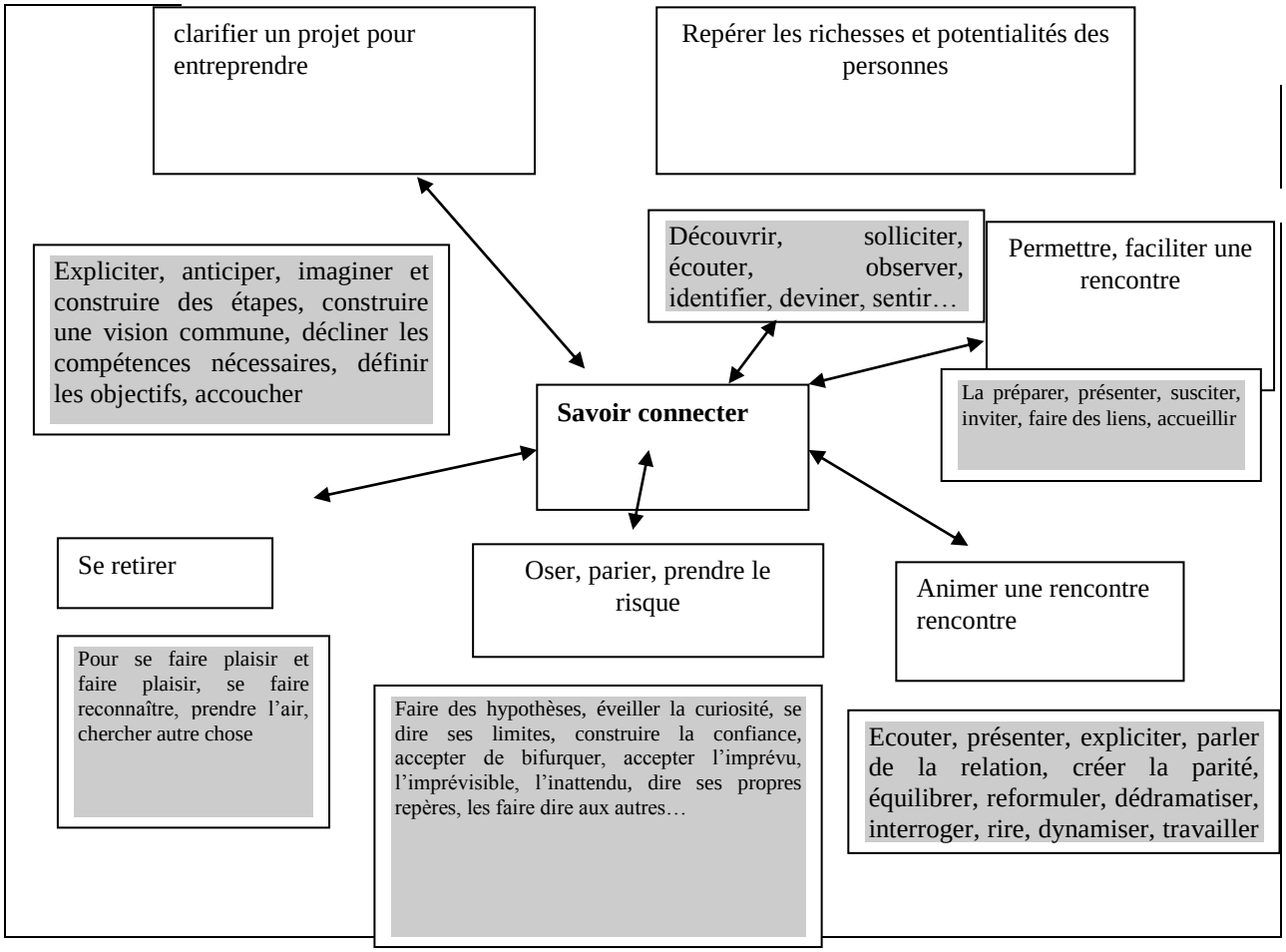
1. Formation au niveau individuel, par autoformation " qui se met en place dès que quelqu'un se constitue en offreur et en demandeur : en faisant cette démarche, les gens sont amenés à s'interroger sur ce qu'ils savent, sur ce qu'ils voudraient apprendre. 90% des gens indiquent que c'est la première fois qu'ils sont en situation de réfléchir sur leur position par rapport à leurs savoirs : s'engager dans leur propre épistémologie[60] ".

A ce niveau individuel, une personne qui a été participante, puis animatrice, de son réseau peut repérer, par une analyse réflexive de son parcours, des savoirs, savoir-être et savoir-faire tels qu'ils sont décrits ci-dessous :

- **définir un projet collectif** local, en lien avec un mouvement national ;
- **présenter ce projet** à des membres potentiels, à des partenaires potentiels, à des institutionnels, à la presse, lors de manifestations publiques, etc.;
- **accompagner les personnes** dans leur itinéraire d'autoformation, écouter, encourager, solliciter, valoriser ;
- utiliser diverses techniques propres aux RERS pour développer les échanges et améliorer la transmission de savoir, entre autres : repérer les savoirs des offreurs potentiels, mener des "médiations" entre offreurs et demandeurs de savoirs, susciter des bilans entre offreurs et demandeurs, des " échanges sur l'échange ;
- accueillir les nouveaux venus, développer un climat convivial et chaleureux propre à faciliter les apprentissages, à garantir le respect de la personne et sa liberté de choix pour qu'elle soit "auteur" de son parcours, de son réseau; mais aussi repérer les tensions éventuelles, gérer les attirances/répulsions inter-individuelles... ;
- coordonner et dynamiser une équipe d'animation, en y favorisant la co-formation, c'est-à-dire faire en sorte que chaque personne y trouve sa place ;
- susciter des moments de formation internes au réseau ou en inter-réseaux ;
- créer et développer des outils (fiches, tableaux de bord, feuille de réseau…) ;
- faciliter la circulation à travers les tâches et les rôles, pour que chacun soit " centre " au sein d'un réseau ouvert ;
- veiller au caractère démocratique des prises de décision ;
- réguler les conflits éventuels ;
- évaluer, s'auto-évaluer ;
- animer des réunions (bourses d'échanges, réunions d'équipe, rencontres inter-réseaux), gérer le temps, reformuler les prises de parole, veiller aux "signaux faibles" (les timides) ou " trop forts " (les bavards), synthétiser les points de vue, mais aussi prendre des notes, écrire et diffuser des comptes rendus... ;

59Hélène Viret, 1991, *L'engagement bénévole dans les RERS*, Etude MRERS, Evry
60 réflexion sur la connaissance constituée

- regrouper, trier, traiter et faire circuler l'information, qu'elle soit d'origine interne (le réseau), local (l'arrondissement) ou national (le Mouvement des réseaux) par des outils tels que : feuille d'activités mensuelle, liste de diffusion Internet et site web ;
- maîtriser des savoir-faire techniques correspondants (PAO, Internet…) ;
- développer des partenariats locaux (centre social, autres associations, mairie, Politique de la Ville...) et favoriser la dimension citoyenne ;
- susciter et organiser des événements (fêtes, assemblées générales...), moments collectifs forts qui serviront de balises pour construire peu à peu la mémoire du réseau.


clarifier un projet pour entreprendre
Repérer les richesses et potentialités des personnes
Découvrir, solliciter, écouter, observer, identifier, deviner, sentir…
Permettre, faciliter une rencontre
Expliciter, anticiper, imaginer et construire des étapes, construire une vision commune, décliner les compétences nécessaires, définir les objectifs, accoucher
Savoir connecter
La préparer, présenter, susciter, inviter, faire des liens, accueillir
Se retirer
Oser, parier, prendre le risque
Animer une rencontre rencontre
Pour se faire plaisir et faire plaisir, se faire reconnaître, prendre l'air, chercher autre chose
Faire des hypothèses, éveiller la curiosité, se dire ses limites, construire la confiance, accepter de bifurquer, accepter l'imprévu, l'imprévisible, l'inattendu, dire ses propres repères, les faire dire aux autres…
Ecouter, présenter, expliciter, parler de la relation, créer la parité, équilibrer, reformuler, dédramatiser, interroger, rire, dynamiser, travailler

Exemple d'outil pour préciser ce que « se connecter » veut dire

2. Formation au niveau du groupe. Assez souvent les personnes ayant suivi des formations organisées au niveau du Mouvement national des RERS éprouvent le besoin d'offrir à leur tour ce qu'elles ont appris. C'est ainsi que naissent localement des formations inter-réseaux.

" Une réflexion sur la situation d'apprentissage et celle d'enseignement […] est menée par les partenaires de l'échange et […] enrichie par une mise en commun avec d'autres partenaires d'autres échanges : nouveaux questionnements, régulation, complexification… Ainsi, la même démarche qui existe à l'intérieur d'un réseau est mise en place entre réseaux, au niveau des pratiques, des thèmes porteurs.

Objectifs :

- ✓ Définir ensemble le métier d'animateur de Réseau
- ✓ Repérer les tâches et compétences spécifiques à ce métier
- ✓ Élaborer un profil de poste
- ✓ Identifier les outils de mise en œuvre et d'évaluation du projet Réseau

Contenus :

- ✓ Étymologie et histoire du mot métier
- ✓ Travail sur les tâches repérées, identification de quelques-unes unes des compétences requises
- ✓ Les valeurs qui sous tendent le métier d'animateur de Réseau
- ✓ Repérage des tâches : accueil, repérage, mise en relation, évaluation, création individuelle et collective
- ✓ Outils de mise en œuvre : fichier, informations, réunions d'équipe, formations, suivi administratif et financier, partenariat
- ✓ Outils d'évaluation : bilans d'activités, échanges sur les échanges, recueil de témoignages, mémoire du Réseau

Méthodes :

- ✓ Tour de table
- ✓ Tableau des tâches repérées, compétences requises
- ✓ Témoignage de parcours
- ✓ Repérage des spécificités Réseau
- ✓ Carte mentale
- ✓ Travail en groupe

3. **Formation dans le cadre de formations " organisées "** . Ces formations peuvent avoir lieu par le biais de colloques, universités d'été ou cursus universitaire…

Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire
Option : Animateur de RERS

Objectifs de la formation :

- acquérir les capacités techniques à créer des outils, des situations, des rôles permettant aux personnes de repérer leurs savoirs, leurs ignorances, d'oser demander, de devenir co-créatifs ;
- acquérir les capacités à accompagner la mise en place de projet à caractère associatif, social voire économique ;
- Savoir créer des occasions de rencontres multiples et diverses afin que chacun puisse participer à une construction coopérative des projets, que chacun y ait une place ;
-

Compétences et savoirs :

- savoir repérer, explorer, nommer, décrire ses savoirs et ignorances ;
- classer les savoirs ;
- maîtriser les outils de communication : feuille d'offres de demandes, feuille réseau, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ;
- savoir mettre en relation ;
- accompagner les échanges ;
- évaluer les apprentissages collectifs et personnels ;
- conduire une réunion ;
- savoir fonctionner en réseau ouvert ;
- percevoir et comprendre les dimensions du fonctionnement en réseau : multicentralité, ouverture, complexité, horizontalité ;
- former au fonctionnement en réseau ;
- savoir prendre la parole, communiquer, accompagner, écouter, réguler des personnes et des groupes ;
- élaborer, animer, accompagner le partenariat ;
- animer des ateliers d'écriture des RERS ;
- utiliser les outils et techniques d'animation : carte mentale, diagramme de pondération, abaque de Régnier, jeu " motus ", photolangage, jeu " autant savoir "…

CONCLUSION

Le courant de l'éducation populaire dont se réclame les RERS s'est développé au XIX^{e} siècle, en lien avec les idéaux démocratiques de la Révolution française. "Convoquer le peuple au pouvoir, c'est l'inviter au savoir". Autrement dit, pour exercer pleinement sa citoyenneté, il faut être éduqué. D'où la mise en place de cours du soir, de bibliothèques et d'universités populaires, animés par des enseignants bénévoles. L'idée force étant que "la culture, le savoir, sont des remparts contre la tyrannie et constituent de puissants moyens d'émancipation "
Il s'agit à l'époque de culture académique, développée par l'école et l'université. Après Mai-68, la notion de culture est réinterrogée, par le biais de l'ethnologie notamment : on aboutit à l'affirmation que chacun possède un savoir et une culture. La démarche des RERS s'inscrit dans ce contexte, en bousculant la ligne de partage entre "savoir légitime" (culture savante) et "savoir illégitime" (culture populaire) : "tout le monde sait quelque chose" et " tous les savoirs sont de droit, de principe, à tous "[61]. En fait, les RERS propose un processus d'apprentissage vers des savoirs nouveaux et une reconnaissance de savoirs existants, mais sous-estimés. Enfin, ils affirment que "tous peuvent contribuer à faire circuler des savoirs utiles aux autres "[62].

Education hors des cadres scolaire, familial ou universitaire. Les RERS valorisent les savoirs de l'expérience ; dans le même temps, les " butinages " et " bricolages " qui sont propres au chercheur - " entreprendre et chercher " - sont les deux conditions qui assurent, selon Bernadette Aumont (1995), l'efficacité de l'acte d'apprendre. Cependant, les RERS réintroduisent la notion de cadre à l'intérieur d'une organisation pourtant informelle : en dehors des réseaux amicaux et familiaux de type primaire et des réseaux secondaires institutionnels et formels. Les RERS se définissent comme des réseaux secondaires informels, tels les syndicats, les associations et " ont pour fonction de reconnaître, produire, dynamiser, recréer, retisser du lien social et donc des réseaux primaires [...] Ils sont producteurs de sens et matrice de diffusion de savoirs, d'expériences, d'invention et de créations "[63].
Ainsi les RERS sont une proposition d'interculturalités, prenant en compte la culture *ordinaire*, " la haute mer de l'expérience commune ", la multiplicité des pratiques culturelles, des pratiques d'apprentissages qui traversent l'espace social, les manières de combattre, de jouer, de ruser avec un ordre social donné ". " Ils ne négligent pas pour autant la culture *officielle*, les connaissances reconnues certifiées, dont beaucoup se croient indignes " et reconnaissent une culture " *en construction*, celles des interactions de ces différentes formes de culture comme constructions culturelles "[64].

---

61 Claire Héber-Suffrin, mars 2002, in *Revue POUR*, revue du GREP

62 Claire Héber-Suffrin, op.cit.

63 Marie-Odile Leprince, 2001, Page 76

64 Claire Héber-Suffrin, op.cit

Education par la vie de groupe, la confrontation, le partage : la co-construction d'un réseau, la co-formation, la mutualisation des savoirs et des pratiques, la recherche de la réciprocité interrogent le vivre ensemble et l'apprendre ensemble. L'autoformation vécue dans les RERS n'est pas une formation dans la solitude et l'abandon mais une confrontation des moyens et façons d'apprendre et une réflexion encouragée sur son propre savoir et rapport au savoir. Les partenariats développés avec d'autres mouvements d'éducation populaire nationaux ou locaux " sont souvent l'occasion d'enrichir des savoirs et de susciter des offres pour les membres du réseau. Des personnes se rencontrent, le jeu de l'inter-génération peut se vivre dans la diversité des cultures ".

Education de chacun par chacun. L'acte d'apprendre lie entre eux les participants du RERS, chacun étant amené à transmettre ses savoirs et à en acquérir d'autres, donc réciproquement enseignant et apprenant. Selon l'article 2 de la Charte des RERS :

> *" Les RERS fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est-à-dire qu'il est possible de recevoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne. Les RERS facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité ". Cette réciprocité se voulant une réponse au besoin indispensable de circulation des savoirs pour qu'ils deviennent les " biens communs de l'humanité "*.

Les animateurs des RERS cherchent comment développer l'autoformation, en particulier quelles formations proposer pour répondre à des demandes précises pour lesquelles il n'existe pas de références. Le réseau " formateur ", constitué d'animateurs et de " simples " participants impliqués dans la formation, se propose de construire des modules à partir de demandes précises : comment faire face aux conflits, comment gérer, éviter les prises de pouvoir, comment affronter les échecs ? (voir encadré). Il est à noter que les formateurs participant au Réseau formateur se définissent eux-mêmes en offres et demandes ; ces dernières sont réactualisées régulièrement, ce qui permet de dire que les formateurs vivent également le principe de la réciprocité.

Ebauche de construction d'une formation " Affronter les échecs "

Objectifs :
Clarifier et lister les problèmes, les questions.
Trouver des solutions alternatives
Penser le changement…

Méthode :
Confrontations d'idées
Jeu de rôles
Carte mentale
Production de liens avec un conceptogramme…

Contenu :

Compréhension des enjeux, des obstacles, des limites
Proposition alternative, (innovation, essai)
Evaluation des nouvelles solutions…

Cet effort pour construire collectivement et proposer des formations répond à un désir d'ambition sur les personnes, de souci d'aller au-delà des solutions existantes, d'innover pour répondre à des besoins nouveaux, de faire aussi bien et, si possible, mieux – dans le sens de l'adéquation de l'offre et de la demande - que les offres de formations institutionnelles et marchandes.

Education non hiérarchisée. Le principe de réciprocité – être tout à la fois et dans des temps et modalités librement choisies offreur, demandeur, médiateur et/ou animateur – renforce la parité entre apprenant et enseignant. L'horizontalité est préférée à la verticalité du mode institutionnel (école, université, formation continue). " Dans un échange il y a toujours deux apprenants : celui qui apprend à enseigner et celui qui apprend à apprendre ". " Chacun étant centralement intéressant, chacun s'autorise à instruire, construit en lui *l'intention d'instruire* "[65].
La parité répond à un besoin de reconnaissance de la valeur de toutes les cultures et pas seulement la culture savante, celle des experts. De plus, les échanges dans les RERS sont des temps, des lieux passerelles pour accéder à la culture, aux œuvres car ils permettent de désirer, d'oser, d'essayer dans un contexte de confiance. Les universités d'été, les assemblées générales, les colloques donnent lieu à des préparations collectives où chacun peut s'essayer à participer, à prendre la parole, à s'enrichir, à apprendre.
Le fonctionnement en réseau et la multicentralité. Dans ce Mouvement, chaque RERS est central pour d'autres réseaux) favorisent le développement des compétences par la participation à la vie du réseau – bourses d'échanges, réunions d'animation ouvertes à tous - où peu à peu les personnes prennent confiance en elles et osent proposer leurs savoirs. Le réseau est une construction et d'organisation collective dans laquelle chaque membre est acteur du mouvement.

Education par l'apprentissage de la citoyenneté. " S'inviter au savoir", augmenter son potentiel d'apprentissage permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure, de faire des liens entres toutes les informations reçues et d'oser prendre part au débat public. Les RERS incitent les bénévoles à croire au principe de " la goutte d'eau " : chacun doit pouvoir exercer son droit de citoyen à participer aux décisions politiques.

> Article 7 *: " La valorisation individuelle développée au sein des RERS doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des RERS. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives ".*

Les offres sur des problèmes les plus proches possibles des préoccupations des bénévoles, de même que les pratiques de médiation d'échange sont des incitations à la prise conscience de la possibilité de chacun d'agir sur son environnement proche. C'est

65 Claire Héber-Suffrin, mars 2002, op.cit.

ainsi que des offres en " savoir sur sa ville " constituent pour des bénévoles des RERS des modalités de participation aux décisions d'urbanisme par les habitants d'un quartier. La peur de l'expert et du technicien dépassée, ces habitants se réapproprient leur ville, leur pouvoir de donner leur avis, leur désir de participer, leur conscience de savoir quelque chose. " La ville, c'est aussi la relation aux autres que le réseau permet d'apprivoiser " [66]

Peu à peu, les offres peuvent s'élargir à des problèmes plus globaux. En ce sens, les RERS peuvent avoir l'ambition d'initier de telles offres pour passer de la proximité, du local au mondial. " Les RERS sont des projets de proximité mais le mondial est dans leur proximité [...] belle façon d'apprendre au quotidien à construire un monde où puissent prendre place tous les mondes, à considérer tous les mondes qui peuvent fournir des réponses aux questions qui sont les nôtres "[67]

Les nouveaux indicateurs du « capital social »

Les valeurs de gratuité, de souci de l'autre, de volonté de faire circuler les savoirs sont des valeurs sous jacentes au bénévolat des RERS et se retrouvent dans celles qui président à l'économie solidaire. Dans un environnement socio-économique où l'économie marchande est omniprésente, les bénévoles des RERS apprécient de retrouver un mode de relations qui, après tout, est vieux comme le monde : l'échange de connaissances entre générations, entre voisins, entre amis, entre collègues, sans contrepartie financière.

Cette gratuité suppose qu'on a remplacé l'argent par une valeur symbolique : l'échange ne consiste pas en un simple don/contre-don mais " je reçois *et aussi* je donne ", et à mon tour j'invite à donner. Les richesses produites sont humaines et pourraient se nommer " lien ", " sens ", " compétences ", " imagination ", " coopération ", " mutualisation " ...

Malheureusement ces richesses humaines ne sont pas comptabilisées comme telles mais au contraire " nous continuons à traiter les associations loi 1901 comme des " ponctionneuses de richesses économiques " au titre des subventions qu'elles reçoivent.[68] Les valeurs produites par les bénévoles des RERS, et de bien d'autres démarches socio-culturelles, concernent *l'être* et non *l'avoir*. Il devient nécessaire alors de valoriser - ou de prendre en compte - tout ce qui remplace la monnaie dans les échanges de savoirs : la conscience de participer à un projet de société, la confiance en soi, le bien-être, l'estime de soi, la réciprocité, le lien, la convivialité, le sens, le plaisir d'apprendre, le désir retrouvé, le savoir et le savoir sur le savoir, l'expérience, la mutualisation, les expérimentations, les recherches, les essais et erreurs...

Les RERS pourraient avec " profit " répertorier leurs indicateurs de développement pour les faire reconnaître, les confronter aux autres mouvements de développement solidaire.[69] Cette reconnaissance de la démarche mais aussi des apprentissages des

---

66 Claire Héber-Suffrin, 2001, page 150

67 Claire Héber-Suffrin, mars 2002, op.cit.

68 Patrick Viveret, 2001, op.cit.

69 les SEL (Systèmes d'Echanges Locaux), le Time dollar américain, la rémunération des bénévoles par des " livret-épargne-temps " au Japon, les Banques du temps italiennes, les clubs de troc en Argentine, le micro-crédit Africain...

bénévoles participants peut-elle s'envisager dans le cadre de la loi sur la Validation des Acquis Expérientiels (VAE) ? Des organismes comme le CNAM, l'AFPA, l'Education Nationale, les Directions Régionales de l'Agriculture et de la Jeunesse et Sport proposent des accompagnements à la validation.
Les RERS peut-il se constituer comme lieu de reconnaissance voire de validation institutionnelle en coordination avec ces organismes ? Quelles modalités peuvent-ils adopter pour une telle démarche : Qui reconnaît et prend en compte l'animateur, l'offreur ? Que reconnaît-on ? Peut-on certifier des apprentissages comme des formations ? Quelle forme adopter, production d'écrit (récit), " carnet d'activités " à l'instar des portfolio ou portefeuilles de compétences ?
Grâce à une fécondation mutuelle et à leur propre démarche pédagogique (les échanges sur les échanges, le savoir sur le savoir est déjà une étape de la reconnaissance de ses apprentissages), les RERS peuvent à la fois faire reconnaître leur potentiel d'innovation et contribuer à changer les anciennes représentations sur la valeur de l'échange en réintroduisant l'être humain au cœur de cet échange.

L'éducation populaire se définit principalement par les caractéristiques suivantes : " auto-éducation ", " émergence de la citoyenneté " " confiance dans le peuple ", " formation tout au long de la vie ", " reconnaissance des acquis professionnels et militants, de tous les savoirs ", " capacité à se former par la théorisation à partir de l'action ". Globalement, c'est la volonté de " transformation sociale " et de " faire société " qui prédomine. Les bénévoles des RERS s'inscrivent dans ce processus mais y apportent leur spécificité et tentent d'aller plus loin pour redonner du sens à l'échange.
Cependant, comme le souligne Jean Marquet[70], militant associatif, pour " féconder de nouveau cette volonté de transformation sociale ", les RERS et tous les mouvements qui souhaitent renouveler l'Education populaire doivent tisser des liens entre eux, partager les pratiques coopératives. Pour cela des conditions minimum sont requises : mobilisation à parité de chacun, valorisation de tous coauteurs de l'action, lecture commune des situations, création de relations réciproques entre les personnes pour veiller aux prises de pouvoir.

Notre société vit à l'heure des incertitudes : on s'interroge sur l'avenir de son travail, sur l'environnement et sur l'état de la planète, sur les savoirs utiles pour affronter les mutations de cette société et faire face également à ces incertitudes. Pour certains, une seule solution, la prospective. " prévoir pour prévenir ". […] Le renforcement des capacités d'anticipation et de prospective est donc une priorité pour les gouvernements, les organisations internationales […] les acteurs de la société et pour chacun d'entre nous "[71]

70 Jean Marquet, 2001, *Les RERS inscrits dans l'histoire de l'Education populaire*, in Partager les savoirs, construire le lien, op. cit.

71 Jérôme Bindé, mars 2002, *L'avenir du temps*, in Le Monde diplomatique n°576, page 28 et 29

GLOSSAIRE

DEMANDE DE SAVOIR
Une demande de savoir, dans les RERS, est un acte qui correspond à une quête, une certaine avidité, parfois même à un besoin. C'est pourquoi le repérage de savoir connu ou à connaître y est capital : la formulation de l'objet de connaissance ou l'objet d'apprentissage doit être la plus précise possible. «Objet de connaissance » ou « objet à connaître », expressions utilisées par Bernadette Aumont lors d'une intervention réalisée dans le cadre de la formation DURF.
On appelle donc, dans notre jargon, « demandeuses » les personnes qui effectuent l'action de « demander un savoir »
L'activité d'apprendre peut se définir par une succession d'étapes, formulées par des verbes d'action :

- se constituer demandeur de savoir,
- se construire des modalités pour apprendre,
- apprendre dans une situation de parité,
- co-évaluer.

OFFRE DE SAVOIR
L'offre de savoir est l'acte qui consiste à proposer de transmettre un savoir à quelqu'un ; l'offreur est celui qui fait cette action. On pourra l'appeler aussi « enseignant ». Dans les RERS, le mot « offre » renvoie au concept « acte d'enseigner », mais aussi à l'idée de « cadeau », de « don », développée par Marcel Mauss : il y a obligation non seulement à donner, mais aussi à recevoir et surtout à rendre ».
l'activité d'enseigner peut se définir par une succession d'étapes :

- proposer le savoir,
- co-construire des modalités d'apprentissage,
- projeter d'enseigner, mais en tenant compte de l'autre.

RECIPROCITE
C'est le passage d'un rôle à un autre. Dans les RERS, ce qui importe c'est qu'un offreur et un demandeur passent alternativement d'un rôle à l'autre, sachant qu'il peut tout à fait s'agir d'une « réciprocité ouverte » : la personne qui offre un savoir à une autre ne reçoit pas automatiquement en retour un savoir de celle-ci, mais d'une troisième personne, et ainsi de suite.
L'offre de savoir, la demande de savoir, la réciprocité sont des mots qui disent les pratiques mises en œuvre dans les RERS. C'est le « langage de la tribu », comme le note Pascal Galvani.
Dans le contexte des RERS l'offre de savoir s'apparente à l'acte d'enseigner et/ou de transmettre, alors que la demande de savoir s'apparente à l'acte d'apprendre.

SAVOIRS
Si on se rapproche de la conceptualisation de Jacques Legroux [72], le savoir est l'accumulation d'informations qui, peu à peu, prennent sens. Le savoir dont nous parlons dans les RERS, correspond à « l'objet de savoir » que les participants des RERS souhaitent offrir ou demander ; c'est pourquoi nous disons « les savoirs », plutôt que « le savoir ».

TRANSMETTRE
Claire et Marc Héber-Suffrin écrivent dans « les savoirs, la réciprocité et le citoyen », 418 p., p. 175 : « transmettre, c'est mettre en mouvement le moteur intérieur de ceux qui sont là pour

[72] Jacques LEGROUX, 1981, *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, UNMFREO, Mésonnance

apprendre quelque chose de mon savoir ; le moteur qui va faire désirer d'apprendre, mettre la personne en projet d'apprendre. Transmettre, c'est relier les choses entre elles ».

BIBLIOGRAPHIE

AFREROLE**,** *Autoformation, Formation REciproque en Réseaux Ouverts et Lutte contre l'Exclusion*, Programme européen Leonardo Da Vinci, Evry, MRÉRS.

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY M., 1989*, La didactique des sciences*, PUF, " Que sais-je ? "

AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, 1992, *L'acte d'apprendre*, Pédagogie d'aujourd'hui PUF

BACHELARD, G., 1938*, La formation de l'esprit scientifique,* Vrin, Paris.

BARANSKI Laurence, 2001, in *Transversales*. Science/Culture n° 71

BARBIER René, 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires n° 12

CASTELLS Manuel, 1998*, La Société en réseaux,* Paris, Fayard

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie,* Paris, Anthropos,

CLOUZOT O, BLOCH A, 1981, *Apprendre autrement*, Editions d'organisation

COURTOIS Bernadette, 1993, *La formation expérientielle des adultes*,

COUZY Nadine, *Spécificité de la formation réseau*, 1989, actes du colloque Echanger la vie, c'est changer la vie, Evry, MRERS

Dan FERRAND BECHMANN, 1992, *Bénévolat et solidarité*, Paris, Syros Alternatives. Le métier du bénévole - Paris, Anthropos, 2000

DESGROPES Nicole, 2001, *Un regard sociologique et pédagogique sur les réseaux*

DUPUY Gabriel, 2001, *Encyclopédia Universalis*, version 6

FAUCONNIER Dominique, 1995, *Les rendez-vous de savoirs*, Université d'été, Evry, MRERS

GALVANI Pascal, 1999, *Autoformation et Société de l'information, Actes du 4e colloque européen sur l'autoformation*, Dijon, ENESAD.

GIORDAN André, 1998, *Apprendr*e !, Paris, Débats Belin

GIORDAN André, 2000, *Les formes de réciprocité dans les RERS et l'apprendre* (revue Education permanente n° 144)

GIORDAN André, 2001, *L'échange, un moyen pour penser les savoirs de notre époque,* LDES Documents

GIORDAN André et HEBER-SUFFRIN Claire (coordination, Groupe Savoirs émergents, 2008, *Les Savoirs émergents –Quels savoirs pour aujourd'hui ?*, Nice, Ovadia.

GORZ André, avril 2001, *Richesse, travail et revenu garanti,* in Transversales Science/Culture n° 68

GROS Marielle, 2000, *Le rôle des RERS dans la construction d'un système démocratique de transmission des connaissances*, Site Internet AITEC

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1981 *L'école éclatée***,** Paris, Stock

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1988, *Appels aux intelligences*, Matrice

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1993, *Le cercle des savoirs reconnus*, PARIS, Desclée de Brouwer

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc ; 1998, *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer

HEBER-SUFFRIN Claire (coordination), 2004, *Echanger des savoirs à l'école – Abécédaire pour la réflexion et l'action*, Lyon, Chronique sociale.
HEBER-SUFFRIN Claire (coordination), 2005, *Pratiquer la formation réciproque à l'école – Quand l'échange de savoir est au centre du système scolaire*, Lyon Chronique sociale.

HEBER-SUFFRIN Claire (coordination), 2004, *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent – Histoires singulières et histoire collective de formation*, Paris, L'Harmattan.

HEBER-SUFFRIN Claire (direction), *Partager les savoirs, construire le lien*, 2001, Lyon, Chronique sociale

HEINRICH Françoise, CULETTO Jacqueline, *Les rendez-vous du savoir ; les RERS au collège et au lycée*

HEBER-SUFFRIN Claire, BOLLO Sophie, 2001, *Echangeons nos savoirs*, Syros

HEBER-SUFFRIN Claire, mars 2002, in revue POUR, revue du GREP, à paraître

HEUTTE Elisabeth, 2000, *Apprivoiser l'autoformation*, Paris, Rencontres mondiales sur l'autoformation

ION J. 1997, *La fin des militants* ?, Paris, Editions de l'Atelier

KALAORA Bernard, sep/oct 2001*, Les experts, la science et la loi*, in Manière de voir n° 59

LABELLE Jean-Marie, 1996, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF

LACORRE Bernard, mars/avril 2001, Revue Réussir n° 46*, Les réseaux*, Paris, Editions les Francas

MORIN Edgar, 2001, *La réforme de la pensée suppose une réforme de l'être*, in Transversales. Science/Culture n° 71

MORIN Edgar, 1999, *Relier les connaissances*, Paris, Seuil

MRERS (Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs)
1989, *Echanger les savoirs c'est changer la vie*, Evry, Colloque MRERS.
1991, *L'engagement bénévole*, Evry, Hélène Viret

PERRENOUD Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris ESF

PLASSARD François, *L e temps choisi*, Paris, Editions Charles Léopold Mayer

PORTELLI Patricia, 1995, "*Dynamique individuelle et collective d'autofomation en milieu associatif*", Educations

TROCME-FABRE Hélène, 2001, *L'acte d'apprendre à l'écoute des recherches actuelles (*Partager les savoirs, construire le lien)

Revue Educ Permanente N° 100-101, 1989 *Apprendre par l'expérience* et n° 144, 2000, *Réciprocité et réseaux en formation*

Revue Sciences Humaines (Hors Série), mars/avril/mai 2001, *La société du savoir*, n° 32

SCHON Donald A., 1991, 1996, *Le tournant réflexif*, Paris, Les Editions logiques

SOCRATES, 2000, Projet Echange, Programme européen, Paris X, Nanterre. Rapport final in Site Internet : http://www.multimania.com/projetechange/Apprentissage_

VIVERET Patrick, 2001, Reconsidérer la richesse, Rapport d'étape. Transversales. Science/Culture n° 70 et site Internet www.social.gouv.fr/economie-solidaire

VERRIER Christian, 1999, *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*, Paris, Anthropos

La CHARTE des RÉSEAUX d'ÉCHANGES RÉCIPROQUES de SAVOIRS.

Cette charte a été réactualisée lors de l'assemblée générale 2000 du Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs
La présente charte constitue la référence éthique pour les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs.

1. Les "RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (R.É.R.S.)", groupes d'Éducation Populaire, sont constitués de citoyen(ne)s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale.
Les R.É.R.S. ont pour but de permettre aux personnes : DE TRANSMETTRE LEURS SAVOIRSET D'ACQUÉRIR DES SAVOIRS[73] DANS UN ÉCHANGE RÉCIPROQUE.

2. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est à dire qu'il est possible de recevoir un savoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne.
Les R.É.R.S. facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité.

3. La transmission des Savoirs ne donne lieu à aucune contrepartie financière. L'offreur qui transmet un savoir ne perd rien de ses connaissances. Le demandeur est invité à offrir à son tour un ou plusieurs de ses savoirs.
Il n'y a pas lieu de mettre en place une hiérarchie ou un étalon quel qu'il soit pour mesurer la valeur relative de ces savoirs.

4. Le contenu de chaque échange, les méthodes d'apprentissage ou de transmission, les modalités pratiques de réalisations sont du ressort des intéressés qui se déterminent librement en fonction de leurs désirs, moyens, problèmes ou disponibilités.
Une mise en relation a lieu pour aider chacun à mieux définir le contenu, la méthode et les critères d'évaluation de chaque échange.

5. Tout membre d'un R.É.R.S. aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations. Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là même de valorisation individuelle et personnelle par autrui.

6. Aucun cadre juridique n'est recommandé. Il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque R.É.R.S. (y compris pour les moyens financiers nécessaires).
La réciprocité doit être le critère indispensable d'appréciation de tous les projets.
Dans l'organisation des R.É.R.S., on sera attentif à ce que chacun soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, le pouvoir de décision et les méthodes et moyens d'apprentissage, et prenne ainsi une part active à la bonne marche de son R.É.R.S.

---

[73] Savoirs = connaissances et savoir-faire.

7. La valorisation individuelle développée au sein des R.É.R.S. doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des R.É.R.S. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives.

8. Peuvent être reconnus comme animatrices des R.É.R.S., les personnes :

- capables de travailler en équipe avec le projet d'y intégrer d'autres participants;
- partie prenante d'une société pluri-ethnique, pluri-culturelle, société diverse dans ses composantes idéologiques, philosophiques, religieuses, etc. ;
- attentives à ce que les savoirs échangés le soient dans une optique tolérante, conviviale, au bénéfice de l'épanouissement personnel et collectif de tous et de chacun, non récupérables en tant que tels par quelque idéologie que ce soit.

Au fur et à mesure du développement des R.É.R.S., on inventera les moyens nécessaires à la formation des participants et des animateurs, pour leur donner la possibilité de mieux entendre les offres et les demandes, d'être aussi efficaces que possible dans les mises en relation entre offreurs et demandeurs, ainsi que dans le "suivi" des échanges.

9. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs s'obligent à se relier en un "réseau de réseaux" dans un Mouvement. Dans ce Mouvement, chaque R.É.R.S. est central pour d'autres réseaux.
La liaison entre R.É.R.S. est donc une condition indispensable de la reconnaissance de chacun d'entre eux en tant que "Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs".